

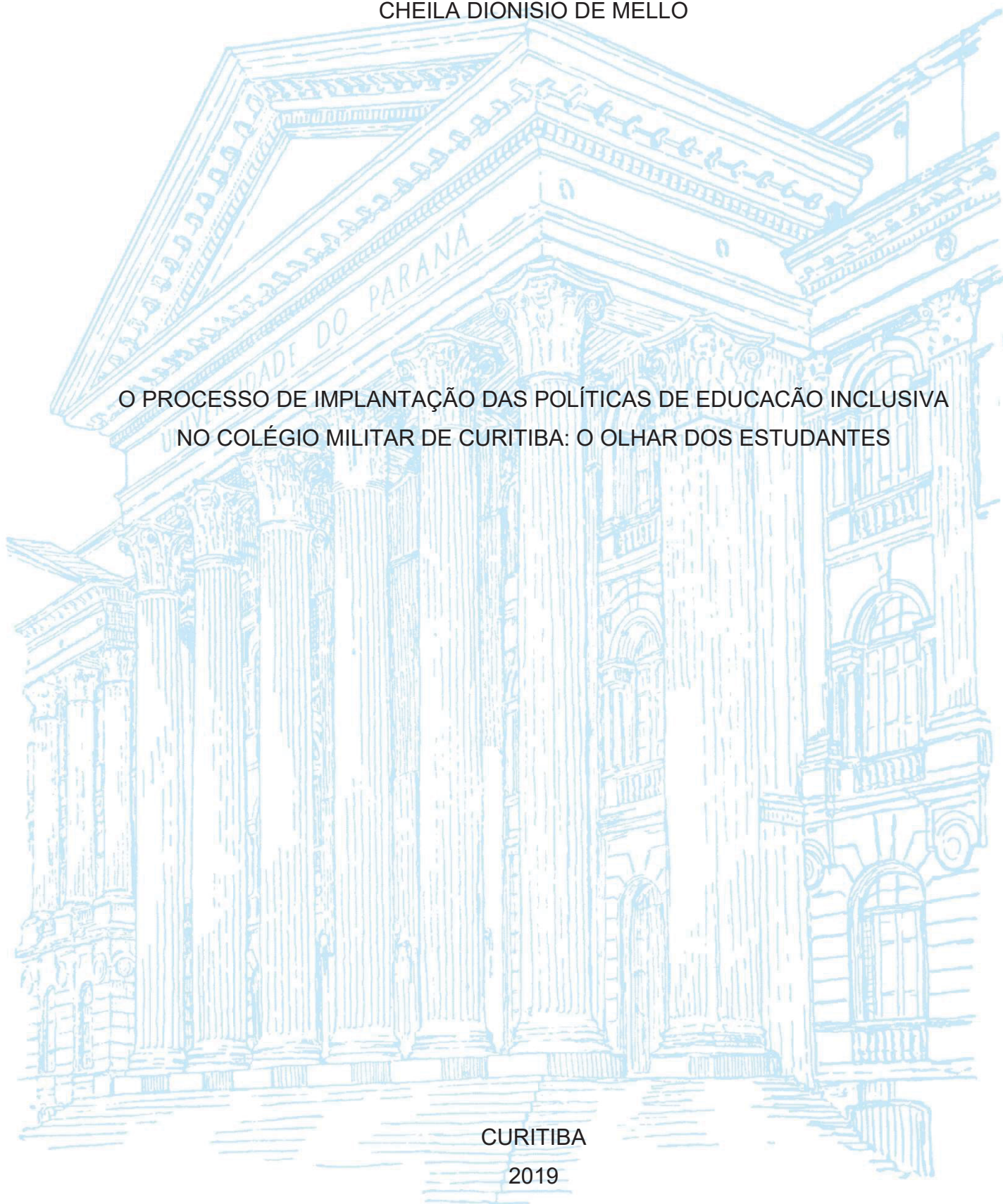
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CHEILA DIONISIO DE MELLO

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA: O OLHAR DOS ESTUDANTES

CURITIBA

2019



CHEILA DIONISIO DE MELLO

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA: O OLHAR DOS ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Sueli de Fátima Fernandes

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mello, Cheila Dionisio de.

O processo de implantação das políticas de educação inclusiva  
no Colégio Militar de Curitiba : o olhar dos estudantes / Cheila  
Dionisio de Mello. – Curitiba, 2019.

228 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.  
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sueli de Fátima Fernandes

1. Educação militar – Escolas – Curitiba (PR). 2. Colégio Militar  
de Curitiba. 3. Inclusão educacional. I. Título. II. Universidade  
Federal do Paraná.

CDD 371




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE EDUCACAO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0


### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CHEILA DIONISIO DE MELLO**, intitulada: **O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS POLITICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA: O OLHAR DOS ESTUDANTES**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 23 de Abril de 2019.

  
SUELI DE FÁTIMA FERNANDES  
Presidente da Banca Examinadora

  
DAVID RODRIGUES  
Avaliador Externo (UL) (online)

  
LAURA CERETTA MOREIRA  
Avaliador Interno (UFPR)



Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, àqueles que investem todo seu profissionalismo e respeito a cada um dos estudantes que adentram a sua sala de aula e que com o profícuo desejo de efetivar uma educação de qualidade, lutam diariamente pela inclusão de todos na escola e na sociedade.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por atender minhas preces desde o desejo em entrar no mestrado, e por lembrar-me disso em todas as vezes que o desespero batia forte “Tudo posso naquele que me fortalece” (FILIPENSES 4:13).

Aos meus pais, Neusa Carmem B. D. de Mello e Adelar Assis D. de Mello, pelas vezes que deixei de visitá-los, por sempre acreditarem em mim, pelo respeito de sempre, diante das escolhas que faço e por me possibilitarem ser quem sou hoje.

Aos meus irmãos Douglas Dionísio de Mello e Daiana Dionísio de Mello, por serem pessoas maravilhosas na minha vida. Tenho orgulho de suas conquistas.

Ao meu amor, meu parceiro e cúmplice na vida, João Crispim de Melo Neto, por todas as vezes que deixei de lhe dar a merecida atenção, por todos os lanches, almoços e jantares que carinhosamente me proporcionou enquanto eu não desgrudava dos livros, artigos e da telinha do computador. Pelas suas opiniões, após a minha insistência pela sua leitura e ponto de vista sobre texto. Pela atenção e massagem quando a tensão tomava conta também do meu corpo. Sem você ao meu lado certamente seria muito mais difícil, as aulas de filosofia então!

A minha orientadora, Sueli de Fátima Fernandes, pela grande competência profissional com a qual conduziu este trabalho, pela oportunidade de me possibilitar vivenciar ao seu lado esta experiência do mestrado me acompanhando e orientando em todos os mementos. Sou grata pela paciência, pela capacidade intelectual e pela sabedoria com que direcionou a tomada de decisões ao longo deste percurso de um pouco mais de dois anos. Muito brigada por tudo!

Aos profissionais de minha banca: professora Laura Ceretta Moreira (UFPR) – pelo carinho, respeito, atenção e colaboração ao longo desse processo; professor David Antônio Rodrigues (UL) – pela forma humilde, comprometida e encantadora como analisa e contribui com a pesquisa. A vocês meu imenso agradecimento pela leitura, observações e sugestões realizadas para melhoria e enriquecimento deste trabalho aqui sistematizado.

Ao Colégio Militar de Curitiba, pela autorização em realizar a pesquisa e oportunidade de desenvolver tão importante trabalho com seus estudantes.

Aos meus chefes e colegas de trabalho da Seção de Atendimento Educacional Especializado do Colégio Militar de Curitiba, muito obrigada por todo apoio concedido nos momentos em que mais precisei.

Aos meus amigos, aqueles que estiveram do meu lado e que compreenderam a minha ausência, pessoas ímpares na minha vida. Agradeço os conselhos e as energias positivas. Sempre me deram força, compartilharam desabafos e vivenciaram comigo um pouco desta experiência acadêmica incrível.

Àquelas pessoas que conheci recentemente ao realizar o mestrado, colegas de turma e professores de disciplinas que muito contribuíram com o meu crescimento na área da educação especial. A todos que de uma forma ou de outra fizeram parte deste importante momento da minha vida, meus sinceros agradecimentos!

Na luta por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres.

(ROSA LUXEMBURGO, s/d)



## RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a política de educação especial pela perspectiva da educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba (CMC). A proposta assume reconhecida relevância científica considerando as atuais diretrizes legais acerca da educação inclusiva, conclamando a reorganização dos sistemas de ensino. Nesse contexto, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), sistema de ensino federal, administrado pelo Exército Brasileiro, também é responsável por garantir este direito aos estudantes público-alvo da educação especial, em particular, no que concerne aos apoios e serviços ofertados, bem como os aspectos legais, políticos e pedagógicos do processo de implantação da política de educação inclusiva. Tendo em vista tal contexto, o objetivo primordial desta pesquisa é conhecer, compreender e analisar as concepções que norteiam a educação especial pela perspectiva da educação inclusiva no CMC, com foco na escuta de relatos dos sujeitos envolvidos: os próprios estudantes do Colégio Militar de Curitiba, sendo esta instituição tomada como referência empírica, capaz de nos permitir conhecer importantes dados qualitativos acerca dos processos de mudança em curso. O desdobramento da problemática central ora discutida envolve os seguintes questionamentos: Como o SCMB vem incorporando mudanças nas diretrizes político-pedagógicas do Colégio Militar de Curitiba? Quais as concepções dos estudantes em relação ao campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? E, como constituir a educação inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial em um sistema de ensino historicamente marcado pelo seu caráter meritocrático? A abordagem metodológica que caracteriza este estudo é qualitativa, mediada pela perspectiva sócio-histórica, que toma como referência os trabalhos de Bakhtin a respeito da constituição da subjetividade como processo de apropriação das relações sociais. A estratégia definida para a realização do levantamento e produção de dados é o que denominamos, nesta dissertação, de Grupo de Trabalho Temático (GTT), realizado com 10 estudantes, na faixa etária entre 11 e 16 anos, do ensino fundamental e médio do CMC. Como ferramenta metodológica interpretativa no tratamento dos dados produzidos (que incluem depoimentos e atividades realizadas com os estudantes), utilizou-se a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que se baseia nos fundamentos teóricos da perspectiva bakhtiniana, considerando o dialogismo como principal categoria de análise. Como resultado, entre tantas reflexões possíveis de serem aprofundadas ao longo da construção dos dados da presente pesquisa, é fundamental destacar as percepções dos estudantes, externadas em seus relatos, as quais nos conduzem a compreensão de que a educação especial se insere no SCMB, e mais especificamente no CMC, inicialmente pela imposição legal e consequentemente é tida como um mecanismo de ruptura da meritocracia, visando abertura a um processo de ensino com caráter inclusivo. Constatamos o quão é forte e predominante o discurso meritocrático ao qual os estudantes estão imersos, o que nos leva a refletir, segundo Bakhtin, nos fatores determinantes que procedem o discurso individual, bem como, a necessidade de superá-los para que seja possível a efetivação de uma escola inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Colégio Militar, Educação Especial, Educação Inclusiva, Dialogismo, Estudantes.

## ABSTRACT

The present dissertation aims to study the special education policy from the perspective of inclusive education at the Military School in Curitiba – *Colégio Militar de Curitiba* (CMC). The proposal assumes recognized scientific relevance considering the current legal guidelines on inclusive education, calling for the reorganization of the education system. In this context, the Brazilian Military School System – Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a federal education system, administered by the Brazilian Army, is also responsible for guaranteeing this right to the target audience, in particular, regarding to the support and services offered, as well as the Legal, Political and everyday aspects of the implementation process of the inclusive education policy. According to this context, the main objective of this research is to know, understand and analyze the conceptions that guide special education from the perspective of inclusive education at the CMC, focusing on listening to reports of the subjects involved: the students of the Military School in Curitiba and this institution taken as an empirical reference, able to allow us to get to know important qualitative data about the processes of the ongoing changes. The unfolding of the central problem discussed here involves the following questions: How has the SCMB been incorporating changes in the political-pedagogical guidelines of the Military School in Curitiba? What are the students' conceptions regarding the field of special education in the perspective of inclusive education? And how to constitute inclusive education for the target public education students in a system of schooling historically marked by its meritocratic nature? The methodological approach that characterizes this study is the qualitative, mediated by socio-historical perspective, taking as a reference the works of Bakhtin regarding the Constitution of subjectivity as a process of appropriation of social relations. The strategy called the Thematic Working Group (TWG) was used to carry out the survey and the production of data in this dissertation. The TWG was held with 10 students in the elementary and middle school from CMC, aged from 11 to 16 years. As an interpretive methodological tool in the treatment of the data produced (including testimonials and activities carried out with the students), the Dialogical Discourse Analysis (DDA), which is based on the theoretical foundations of the Bakhtinian perspective, considering dialogism as the main category of analysis. As a result, among the many reflections as possible to be deepened throughout the construction of the current data of this research, it is essential to highlight the students' perception, manifested in their reports, which lead us to an understanding of how special education is inserted in the SCMB, and more specifically at CMC, initially by legal imposition and consequently it is considered as a mechanism of rupture of meritocracy, aiming at opening an inclusive teaching process. We note how strong and prevalent is the meritocratic expression to which the students are immersed, which leads us to reflect according to Bakhtin, on determining factors that make the individual discourse, as well as, the need to overcome them in order to have an effective inclusive school for the target audience of students with special needs.

**Keywords:** Military School, Special Education, Inclusive Education, Dialogism, Students.

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

ADD – Análise Dialógica do Discurso  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AFA – Academia de Força Aérea  
AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação  
AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APAES – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CEAD – Curso na Modalidade de Ensino a Distância  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CF – Constituição Federal  
CM – Colégio Militar  
CMB – Colégio Militar de Brasília  
CMBEL – Colégio Militar de Belém  
CMBH – Colégio Militar de Belo Horizonte  
CMC – Colégio Militar de Curitiba  
CMCG – Colégio Militar de Campo Grande  
CMF – Colégio Militar de Fortaleza  
CMJF – Colégio Militar de Juiz De Fora  
CMM – Colégio Militar de Manaus  
CMPA – Colégio Militar de Porto Alegre  
CMR – Colégio Militar de Recife  
CMRJ – Colégio Militar do Rio de Janeiro  
CMSM – Colégio Militar de Santa Maria  
CMS – Colégio Militar de Salvador  
CMT CIA – Comandante de Companhia  
CMT EX – Comandante do Exército  
CMDO EX – Comando do Exército  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DECEX – Departamento de Educação e Cultura do Exército  
DEP – Departamento de Ensino e Pesquisa  
DEPA – Diretoria de Educação Preparatório e Assistencial  
DGP – Departamento Geral de Pessoal

DS – *DISABILITY STUDIES*

EME – Estado Maior do Exército

EN – Escola Naval

ESPCEX – Escola Preparatória de Cadetes do Exército

ESTB ENS – Estabelecimento de Ensino

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

GESPI – Gerência de Educação Especial e Inclusão

GT – Grupo de Trabalho

GTT – Grupo de Trabalho Temático

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICM – Instrução Cívico Militar

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IME – Instituto Militar de Engenharia

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MPF – Ministério Público Federal

NPGE – Normas de Planejamento e Gestão Escolar

NRRD – Normas Reguladoras do Regime Disciplinar

NTPMEX – Normas Técnicas sobre as Perícias Médicas no Exército

OEE – Objetivo Estratégico Específico

OM – Organização Militar

ONU – Organização das Nações Unidas

PAPD – Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência

PGE – Planejamento e Gestão Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação



PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PP/SCMB – Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil

PR – Paraná

PRR5 – Procuradoria Regional da República da 5.<sup>a</sup> Região

R-69 – Regulamento dos Colégios Militares

RI/CM – Regimento Interno dos Colégios Militares

RUE – Regulamento de Uniformes do Exército

SAEE – Seção de Atendimento Educacional Especializado

SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIMEB – Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro

SRMF – Sala de Recursos Multifuncionais

SRTFE – Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TFE – Transtorno Funcional Específico

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TPAC – Transtorno do Processamento Auditivo Central

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DOS CM DO SCMB.....	21
FIGURA 2 - IMPERIAL COLÉGIO MILITAR – COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO (IMAGENS DO PRIMEIRO COLÉGIO MILITAR).....	74
FIGURA 3 - ESQUEMA DE SUBORDINAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO EXÉRCITO BRASILEIRO.....	77
FIGURA 4 - SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	89
FIGURA 5 - MATÉRIA DIVULDADA NA PÁGINA DO EXÉRCITO BRASILEIRO...	105
FIGURA 6 - PERFIL DOS DOCENTES E AGENTES DE ENSINO DE TODO O SCMB.....	109
FIGURA 7 - DADOS COMPLEMENTARES A FORMAÇÃO DOS DOCENTES E GENTES DE ENSINO DO SCMB .....	110
FIGURA 8 - REPORTAGEM DO JORNAL FOLHA DE S. PAULO .....	118
FIGURA 9 - CAPA DA REVISTA VERDE-OLIVA.....	120
FIGURA 10 - FOTO DE ALUNA CADEIRANTE VISITANDO O QUARTEL-GENERAL DO EXÉRCITO.....	121
FIGURA 11 - MATÉRIA SOBRE CAPACITAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS NO SCMB.....	122
FIGURA 12 - MATÉRIA SOBRE O PROCESSO SELETIVO NO CMC .....	123
FIGURA 13 - ATIVIDADE DO GTT1 .....	139
FIGURA 14 - FOTOS DOS ESTUDANTES DURANTE OS RELATOS DO GTT2..	146
FIGURA 15 - CENA DO CURTA-METRAGEM “AS CORES DAS FLORES” .....	155
FIGURA 16 - ATIVIDADE PNI (PONTOS POSITIVOS, NEGATIVOS E INTERESSANTES) .....	160
FIGURA 17 - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO .....	175
FIGURA 18 - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO .....	178
FIGURA 19 - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO .....	178
FIGURA 20 - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO .....	179

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - PRINCIPAIS PALAVRAS QUE CARACTERIZAM O CMC .....	165
GRÁFICO 2 - PRINCIPAIS PALAVRAS QUE REPRESENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	167
GRÁFICO 3 - PRINCIPAIS PALAVRAS QUE REPRESENTAM O ESTUDANTE ..	169

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DADOS DOS ACHADOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ...	26
QUADRO 2 - DADOS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	36
QUADRO 3 - QUANTITATIVO DE MENINAS NOS COLÉGIOS MILITARES.....	75
QUADRO 4 - DOCUMENTOS PRÓ-INCLUSÃO .....	83
QUADRO 5 - LEGISLAÇÕES DO SCMB.....	98
QUADRO 6 - RELAÇÃO DE AGENTES DE ENSINO COM CURSO DE APERFEIÇOAMENTO .....	115
QUADRO 7 - RELAÇÃO DE AGENTES DE ENSINO COM PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	116
QUADRO 8 - GRUPOS DE TRABALHO TEMÁTICOS – GTT: OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS.....	130
QUADRO 9 - AUTORRETRATO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	136
QUADRO 10 - LETRA DA MÚSICA SER DIFERENTE É NORMAL.....	152
QUADRO 11 - TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE PNI.....	160
QUADRO 12 - PALAVRAS QUE CARACTERIZAM O CMC.....	164
QUADRO 13 - PALAVRAS QUE REPRESENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	166
QUADRO 14 - PALAVRAS QUE REPRESENTEM O ESTUDANTE .....	169



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	16
1.2 DE ONDE PARTIMOS: GARIMPAGEM POR REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	24
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO: CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS .....	33
<b>2 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: O CONTEXTO DAS DIFERENÇAS .....</b>	<b>43</b>
2.1 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA EM CONTRAPOSIÇÃO AO MODELO MÉDICO .....	44
2.2 INCLUSÃO: DIREITOS HUMANOS EM DISPUTA .....	50
2.3 O SER DA DEFICIÊNCIA E O SER DA DIFERENÇA .....	60
<b>3 APROXIMAÇÕES E RESISTÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: A POLÍTICA NACIONAL E A TRAJETÓRIA DO SCMB .....</b>	<b>71</b>
3.1 ORIGEM E PROPÓSITO DO SCMB .....	72
3.2 CONCEPÇÕES NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE EMBASAM E ORIENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO PÓS-REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 .....	82
3.2.1 Trajetória histórica e legal da implantação do projeto de educação especial no SCMB e contexto das políticas nacionais. ....	97
3.3 MUDANÇAS PRESENTES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (PP/SCMB) .....	105
3.3.1 Efetivação de práticas do Projeto de Educação Inclusiva no CMC – análise de relatórios internos .....	111
3.3.2 O que as mídias retratam sobre a educação inclusiva no SCMB .....	117
<b>4 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CMC EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO .....</b>	<b>125</b>
4.1 GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO (GTT) COMO INSTRUMENTO PROVOCADOR DA CENA DIALÓGICA .....	129
4.2 CONCEPÇÕES DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES .....	133

4.2.1 GTT1: Identidade e Alteridade - Quem é esse sujeito falante? .....	135
4.2.2 GTT2 e GTT3: Preconceito, Deficiência e Diferença - Discutindo a (im)posição da normalidade.....	143
4.2.3 GTT4: Aprendizagem e direitos - “cada pessoa tem uma forma de aprender diferente” .....	154
4.2.4 GTT5: Inclusão – percepções, reflexões e posicionamentos .....	162
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>192</b>
FONTES BIBLIOGRÁFICAS .....	192
DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS .....	199
DOCUMENTOS DO SCMB.....	200
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>203</b>
APÊNDICE A – FOTOS REFERENTES ÀS OBRAS DO PROJETO DE ACESSIBILIDADE NO CMC .....	203
APÊNDICE B – ROTEIRO DE TRABALHO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GTT209	
APÊNDICE C – ROTEIRO DE TRABALHO DO SEGUNDO ENCONTRO DO GTT .....	210
APÊNDICE D – ROTEIRO DE TRABALHO DO TERCEIRO ENCONTRO DO GTT .....	211
APÊNDICE E – ROTEIRO DE TRABALHO DO QUARTO ENCONTRO DO GTT..	212
APÊNDICE F – ROTEIRO DE TRABALHO DO QUINTO ENCONTRO DO GTT ...	213
APÊNDICE G – AUTORRETRATO DOS ESTUDANTES DA PESQUISA.....	214
<b>ANEXOS .....</b>	<b>216</b>
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	216
ANEXO B – TCLE .....	220
ANEXO C – TALE .....	223
ANEXO D – CRONOGRAMA DE ALCANCE DAS METAS DO MARCO OPERACIONAL – SCMB (DEPA, 2015A).....	226

## 1 INTRODUÇÃO

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.  
(SANTOS, 1996).

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A partir dos anos de 1990, tem se constatado maior ênfase na área da educação especial com destaque aos movimentos e legislações, nacionais e internacionais, direcionados à inclusão de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais (NEE).

O termo inclusão, apesar de não ser novo, ainda causa certo impacto no meio escolar, muitas dúvidas surgem e acabam por desestabilizar as ações pedagógicas, tornando-se um desafio para as instituições educacionais. Cardoso (2003, p. 143), ao discorrer sobre o tema, nos diz que “a inclusão resulta de um complexo processo de integração, de mudanças qualitativas e quantitativas, necessárias para definir e aplicar soluções adequadas”, visando melhor atender aos estudantes, público da educação especial, na escola regular. Ou seja, falar de inclusão é discorrer sobre novas concepções, mudanças de paradigmas e, acima de tudo, é tratar do direito de cidadania de todas as crianças e adolescentes com ou sem deficiência e/ou NEE.

Com base na Constituição Federal Brasileira (1988), a educação é um direito de todos. Convém ressaltar, então, que não se refere a qualquer tipo de educação, mas, sim, uma educação de qualidade, que atenda aos princípios de igualdade tanto de acesso como de permanência a todos os sujeitos, independentemente de suas singularidades. É com base neste direito adquirido, que a legislação brasileira tem possibilitado o acesso de pessoas com deficiências em muitos segmentos da sociedade. Destaca-se, desta forma, a escola por suas características próprias como um lugar privilegiado para a inclusão, sendo a responsável pela disseminação do conhecimento acumulado pela cultura de um povo, aos mais novos (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

As políticas de educação especial na perspectiva inclusiva apresentam-se no cenário nacional, pós-década de 1990, tendo como norte uma educação para a diversidade. No âmbito do sistema educacional, isso significou orientar e organizar o funcionamento da modalidade de educação especial, em todos os níveis, etapas (e

outras modalidades) de ensino nas turmas comuns, com a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da escola regular (BRASIL, 2008). Essa perspectiva se apresentava frontalmente contra a histórica oferta da educação para pessoas com deficiências em classes especiais e/ou escolas especiais, sobretudo mantidas por instituições filantrópicas.

Em relação à política educacional brasileira, Garcia (2006, p. 313) realiza uma crítica contundente em relação ao processo inclusão/exclusão, ao afirmar que “os mecanismos de que dispõe para evitar e minimizar a exclusão escolar não superam os elementos que geram a desigualdade educacional relacionados a ensinar e aprender que, por sua vez, estão vinculados à dinâmica social vigente”. Cabe então, ao sistema educacional, uma reorganização nos modelos de escolas, na busca do atendimento às legislações vigentes, oferecendo uma educação de qualidade, que assegure a todos os estudantes serviços, estratégias e recursos alternativos e diferenciados na prática pedagógica, atendendo às especificidades no processo ensino/aprendizagem de cada criança com ou sem necessidades educacionais especiais.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba (CMC) e busca conhecer, compreender e analisar o processo de implantação de tal política no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Nesse movimento de inclusão escolar, todos os sistemas de ensino, sejam eles públicos (municipal, estadual ou federal) ou privados devem ajustar suas políticas e práticas a fim de atenderem ao público-alvo da educação especial, sendo eles estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com o que é promulgado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse contexto, o SCMB, sistema de ensino federal, administrado pelo Exército Brasileiro, também é responsável por garantir este direito aos estudantes que a ele recorrerem, em particular, no que concerne aos apoios e serviços ofertados, bem como aos aspectos legais, políticos e pedagógicos do processo de implantação da política de educação inclusiva.

Entretanto, cabe destacar, um elemento considerado desafiador frente à implantação de tal política, o caráter meritocrático que está imbricado a esta instituição. A meritocracia, bem como o mérito individual e as premiações que dela



advêm, sendo estes entendidos como uma forma de impedimento para que o colégio dissemine equitativamente o conhecimento, através de uma perspectiva justa, de igualdade, sem diferenciar os sujeitos pelo seu nível intelectual, e consequentemente discriminar os estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência.

Os pilares que embasam essa instituição centenária são a disciplina e a hierarquia que é perpassada pela meritocracia, uma vez que conforme promulga o Regimento Interno dos Colégios Militares - RI/CM<sup>1</sup>, em seu Art. 104. “As recompensas concedidas ao aluno visam a distinguir aquele que, por seus méritos e esforços próprios, destaca-se entre seus pares [...]” (DEPA, s/d, p. 38). Assim as promoções conquistadas, através do processo de graduação<sup>2</sup> dos estudantes, são efetivadas conforme o mérito alcançado por cada um. Este fato que deve ser revisto, uma vez que desafia a igualdade de direitos, dentre eles o direito à educação para todos, sem distinção. Neste contexto, percebemos que as práticas escolares do SCMB são historicamente meritocráticas.

Tendo acompanhado os constantes remodelamentos da legislação como pedagoga, especialista em educação especial e inclusiva, estudante e pesquisadora na área, considero que são urgentes mudanças de concepções e práticas em instituições de ensino no que tange à educação inclusiva, no intuito de garantir o direito a uma educação de qualidade para todos. Desenvolvi grande estima pela educação especial, desde o meu ingresso no curso de Pedagogia, mais especificamente quando iniciei os estágios em salas regulares da rede pública, com estudantes com deficiências matriculados, dentre eles, meu irmão. E, ainda, por perceber os impactos e os impasses neste processo que a escola como um todo vivia e vive a cada novo caso.

Em março de 2016, através de processo seletivo, ingressei como militar pedagoga temporária no Colégio Militar de Curitiba. Como nunca estive presente em mim o desejo em trabalhar em uma instituição militar, cabe justificar, aqui, o motivo desta decisão. Na oferta de vaga para Pedagogia, um dos requisitos

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.depa.eb.mil.br/legislacao>.

<sup>2</sup> Conforme o RI/CM em seu Art. 95. A graduação do aluno nos diversos graus da hierarquia escolar constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar.

§ 1º Os graus da hierarquia escolar definem-se entre o posto de coronel-aluno e a graduação de cabo-aluno (DEPA, s/d, p. 38)

obrigatórios era a especialização em educação especial e inclusiva, fato que me fez refletir sobre as mudanças estruturais e conceituais nas últimas duas décadas no âmbito da política de educação especial no Brasil e as influências desta modalidade na educação básica, enfatizando o “incentivo à inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares” (GARCIA; VAZ, 2016, p. 2), principalmente a partir dos anos 2000. Assim, surge pela primeira vez, o desejo em adentrar no SCMB, na expectativa de conhecer e (se possível) contribuir com tal instituição principalmente no que se refere à educação especial.

O mesmo desejo em contribuir no desenvolvimento e aplicação de políticas e práticas de educação inclusiva dentro do SCMB foi o que me impulsionou a buscar o mestrado, aspiração que emerge com o propósito de querer saber mais, de conhecer, de compreender e aprimorar a prática de pesquisa para buscar respostas a questões que inquietam a mim e demais profissionais da educação.

Considerando os preceitos constitucionais que instituem e buscam efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação, este trabalho de pesquisa levou em conta um número considerável de dispositivos legais na forma da lei, tais como decretos, resoluções, portarias e diretrizes, sejam elas de nível Municipal, Estadual e/ou Federal, pautados na busca pela garantia dos direitos antes negados às pessoas com NEE. No Brasil, este processo de institucionalização da educação de pessoas com necessidades especiais, de acordo com registros encontrados no trabalho de Moreira (*apud* RIBEIRO; BAUMEL, 2003), tem início, timidamente, a partir da década de 1960, período em que, foram apontadas pelo poder público, questões legais referentes à educação especial.

O termo necessidades educacionais especiais, refere-se a todas as pessoas que possuem necessidades decorrentes de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem, é importante ressaltar que muitos estudantes experimentam situações de NEE na trajetória escolar, de forma temporária, entretanto, há aqueles com deficiências que apresentam quadros permanentes de complexidades distintas ao longo da sua escolarização.

Na década de 1970, mais especificamente em 1974 o Secretário da Educação do Reino Unido constituiu uma comissão de especialistas, que, segundo Marchesi e Martin (1995, p.11), “teve o grande mérito de convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente da educação especial”. Na oportunidade, dentre outras concepções, foi discutido um novo conceito da

deficiência, que passou a ser reconhecido como necessidade educacional especial, mas que na época não conseguiu modificar a concepção dominante da deficiência. Esta se dava através das categorias de deficiência, isto é, do modelo médico-clínico e da pedagogia terapêutica. Segundo Marchesi e Martin (1995, p. 11), o conceito de NEE refere-se “ao aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade e que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.

Neste texto, empregaremos o termo “público-alvo da educação especial”, por se tratar da forma como é atualmente referido nos documentos oficiais e por concordarmos com autores que afirmam que essa expressão é mais apropriada à literatura científica pelo fato dela reconhecer, nesses indivíduos, suas características específicas e, a partir delas, propor mudanças na escola como um todo.

Em consonância com as legislações nacionais, o Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), junto à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), regulam o ensino militar em legislações específicas, a fim de ajustarem o sistema de ensino, para que possa atender aos estudantes público-alvo da educação especial. Dessa forma o sistema, passa a admitir, a partir de 2018, estudantes público-alvo da educação especial, inicialmente, nos Colégios Militares (CM) de Brasília e de Belo Horizonte. Gradativamente, os demais, do total de treze CM<sup>3</sup> (conforme Figura 1), também passarão a matricular o público-alvo da educação especial. No Colégio Militar de Curitiba (CMC), este projeto está previsto para efetivar a sua implementação com prazo máximo até o ano de 2020<sup>4</sup>, mas, com base nos documentos legais, dos quais trataremos com mais detalhes em seção própria, pode-se constatar que, desde já, todos os CM deverão se preparar para receber esses estudantes e atender, adequadamente, aos que já se encontram

---

<sup>3</sup> O sistema de ensino do Exército Brasileiro é fundamentado pela Lei nº. 9.786 de 8 de fevereiro de 1999. Segundo o Regulamento dos Colégios Militares (R-69), atualizado por meio da portaria 042/2008, os CM integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército. O SCMB atualmente é composto por 13 Colégios, sendo estes: Colégio Militar de Belém (CMBel), Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH); Colégio Militar de Brasília (CMB); Colégio Militar de Campo Grande (CMCG); Colégio Militar de Curitiba (CMC); Colégio Militar de Fortaleza (CMF); Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF); Colégio Militar de Manaus (CMM); Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA); Colégio Militar de Recife (CMR); Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ); Colégio Militar de Salvador (CMS) e; Colégio Militar de Santa Maria (CMSM).

<sup>4</sup> Conforme previsto no cronograma de alcance das Metas do Marco Operacional – SCMB, referente a meta nº 8 “adequar-se à acessibilidade e à educação inclusiva, conforme calendário específico”, do Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (DEPA, 2015). Ver anexo D da dissertação.

matriculados e, por ventura, apresentarem algum laudo que os caracterizem como público-alvo dessa modalidade (DEPA, 2015).

FIGURA 1 - MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DOS CM DO SCMB

### Sistema Colégio Militar do Brasil



FONTE: Página eletrônica da DEPA (<http://www.depa.eb.mil.br>).

É pertinente esclarecer que, conforme os registros de matrícula do Corpo de Alunos (CA), o CMC teve, até o final do ano de 2017, apenas 06 estudantes considerados público-alvo da educação especial matriculados nesta instituição, sendo estes diagnosticados com laudo de altas habilidades/superdotação (PGE-CMC 2017-2018).

Tendo em vista tal contexto, seriam várias as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas na área da educação inclusiva, envolvendo a visão de professores, pedagogos, coordenadores e/ou gestão escolar sobre os desafios desse processo. Nosso recorte de estudo considerou, entretanto, conhecer, compreender e analisar as concepções que norteiam a educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba, com foco na escuta de relatos dos sujeitos envolvidos: os próprios estudantes do Colégio Militar de Curitiba. Desta forma, a problemática a ser discutida, será desdobrada nos seguintes questionamentos:

- 1) Como o SCMB vem incorporando mudanças nas diretrizes político-pedagógicas do Colégio Militar de Curitiba?

- 2) Quais as concepções dos estudantes em relação ao campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?
- 3) Como constituir a educação inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial em um sistema de ensino historicamente marcado pelo seu caráter meritocrático?

No desejo de obter tais respostas, são delineados os objetivos estruturantes desse estudo, sendo então, definido como objetivo geral conhecer, compreender e analisar as concepções que norteiam a educação inclusiva no CMC. A política de implantação da educação inclusiva no Colégio Militar poderá ser utilizada como referência empírica, capaz de nos propiciar importantes dados qualitativos acerca dos processos de mudança em curso, no cenário nacional.

A partir desse propósito central, foram alinhavados os seguintes objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento do trabalho:

- a) apresentar as políticas educacionais que embasam e orientam a educação especial na perspectiva inclusiva no cenário educacional brasileiro e seus desdobramentos no CMC;
- b) descrever o processo inicial de implantação da política de educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil, mais especificamente no CMC;
- c) conhecer e analisar as percepções iniciais dos estudantes em relação ao processo de inclusão no CMC, a partir de seus relatos.

As primeiras iniciativas oficiais por parte do Exército Brasileiro em relação à educação especial inclusiva teve início, tardiamente, com a constituição de um Grupo de Trabalho (GT) para estudar e propor medidas referentes ao ingresso de estudantes com deficiência no SCMB, por meio da Portaria nº 122 - Estado Maior do Exército (EME), de 26 de junho de 2013, seguida da Diretriz Reguladora das atividades a serem desenvolvidas pelo GT, instituída por meio da Portaria nº 183-EME, de 6 de setembro de 2013.

Em 2014, através da Portaria nº 246, de 16 de outubro de 2014, foi aprovada a Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no SCMB, com o intuito de regular e orientar os trabalhos relativos à implantação de tal projeto, entre outras definições necessárias para a sua efetivação (BRASIL, 2014).

O próximo avanço observado, com base nas discussões iniciais do GT, chegou em 4 de fevereiro de 2015, com a aprovação da Portaria nº 061 - Comandante do Exército (Cmt Ex), que incluiu um parágrafo único no art. 44 do

Regulamento dos CM (R-69), o qual passou a admitir, a partir de 2016, o ingresso de estudantes público-alvo da educação especial nos Colégios Militares (BRASIL, 2015a). No dia 13 do mesmo mês, por meio da Portaria nº 089 - Cmt Ex, foram aprovadas as Normas para o Ingresso deste público no SCMB.

Finalmente, em julho de 2015, foram lançadas as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB, as quais apresentavam o objetivo de orientar os Colégios Militares quanto aos procedimentos pedagógicos e administrativos no que tange à implantação da educação especial.

Cabe ressaltar que as legislações por si, não alteram a realidade escolar e social, embora possam ser consideradas um grande avanço na área jurídica e normativa, além de serem mediações necessárias para a efetivação do direito à educação em suas diferentes especificidades.

Um importante aspecto que poderá legitimar a relevância social deste trabalho pode ser verificado considerando as atuais diretrizes legais acerca da educação inclusiva para estudantes público-alvo da educação especial na última década, conclamando a organização do sistema de ensino, seja na esfera pública ou privada. Quanto a relevância acadêmica o que marca este estudo é a pouca existência de trabalhos que contemplam a temática desta pesquisa, sendo uma única dissertação e dois artigos, os quais foram analisados integralmente e serão discutidos no próximo tópico. Desta forma, entendemos se tratar de uma investigação inédita na comunidade acadêmica.

Assim, o registro de como o percurso da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva vem ocorrendo no contexto regular/ou comum de ensino, pode trazer contribuições significativas ao SCMB, no sentido de buscar desconstruir preconceitos acerca do ideário meritocrático, tanto na esfera física (corpo saudável, atlético), quanto intelectual, no qual o SCMB está imerso, aproximando-o da realidade de outras escolas, com os mesmos desafios e dificuldades que o complexo processo de inclusão requer.

O movimento pela inclusão, acreditamos, vem para auxiliar no enfrentamento de grandes desafios que envolvem fatores de desigualdade que permeiam o Sistema, sobretudo a ruptura de discursos e práticas meritocráticas que se baseiam na concepção do estudante “perfeito”, física e intelectualmente.

O atual contexto educacional com salas de aula formadas por grupos completamente heterogêneos, incluindo as pessoas com deficiência e/ou NEE, exige

mudanças que não passam apenas pela prática do professor e da equipe pedagógica, mas envolvem a cultura escolar e a gestão das políticas, tendo em vista o descortinar de um novo paradigma de educação.

Posto isso, este estudo se justifica pela importância de realizar uma análise reflexiva com base no discurso dos estudantes do CMC em relação ao processo de inclusão, a fim de entender como está sendo percebido e compreendido este processo pelos ditos sujeitos da inclusão. De acordo com Skliar (2003, p. 42) “o outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas, as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole”. Desta forma, é um princípio axiomático destacar que é chegada a hora de dar voz a estes “outros” da educação especial.

É essencial conhecer as políticas educacionais que embasam e orientam a educação especial na perspectiva inclusiva, bem como as ações voltadas ao trabalho direcionado aos estudantes público-alvo da educação especial para que essa modalidade possa ser efetivada de forma a gerar qualidade socialmente referenciada no CMC, objetivando ultrapassar as barreiras que muitas vezes limitam o profissional da educação a integrar todos os sujeitos no processo de aprendizagem e realmente alcançar a inclusão escolar, como um caminho que contribua para se chegar à inclusão social.

Nessa perspectiva, buscamos discutir, ao longo da dissertação, questões relacionadas às necessidades educacionais especiais dos estudantes público-alvo da educação especial, bem como as percepções e sentimentos que esses estudantes relatam sobre o processo de inclusão no CMC. São ousadas e desafiadoras as questões levantadas, já que a discussão dessa temática ainda é embrionária no âmbito do SCMB. Assim sendo, é essencial e urgente que os Colégios Militares revejam suas concepções, metodologias e práticas no intuito de estar em sintonia com a política nacional vigente.

## 1.2 DE ONDE PARTIMOS: GARIMPAGEM POR REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Com o objetivo de realizar uma interlocução com a produção acadêmica nessa área de estudo, foi realizado um levantamento em bancos de dados, na busca por artigos científicos, dissertações, teses e demais trabalhos referentes ao



processo de implantação das políticas de educação inclusiva no SCMB, bem como identificar em trabalhos anteriores questões relacionadas aos primeiros passos para à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, em colégios do SCMB. Assim, torna-se possível compreender o que está sendo produzido na área e ir além onde lacunas de estudo são observadas.

Buscando encontrar um número relevante de trabalhos na área de estudos, optou-se inicialmente por pesquisar o portal de periódicos CAPES. Entretanto, não obtivemos sucesso na “garimpagem” e partimos para as demais plataformas de busca, a ressaltar, *SCIELO*, INEP (*Thesaurus* Brasileiro da Educação - Brased), ANPED e Google Acadêmico, nas quais, pudemos localizar apenas três registros de trabalhos, referentes à política de educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba, tema específico abordado nesta pesquisa. Enfatiza-se que para o desenvolvimento da busca nos bancos de dados, foram selecionadas as seguintes palavras-chave: **Colégio Militar, Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão, Deficiência, Necessidades Especiais**. A delimitação de tais descritores deve-se ao estreitamento e foco da pesquisa.

Convém ressaltar, que inúmeras pesquisas que tratam de questões relacionadas à educação especial/inclusiva, foram encontradas nos bancos de dados e em revistas científicas específicas de cada Colégio Militar. Bem como, vários são os trabalhos que abordam temáticas referentes aos desdobramentos do SCMB, e especificamente de cada CM. Porém, o objetivo que se tinha era encontrar trabalhos que englobassem ambos os descritores (educação especial/inclusiva *and* SCMB). Utilizamos então, nas buscas os Operadores Booleanos<sup>5</sup>, a fim de delimitar a pesquisa apenas para o foco aqui desejado. Quanto aos critérios de utilização de tais descritores, destacamos que sempre foram utilizados de forma combinada, uma vez que a busca individualizada de cada palavra-chave não atendia à finalidade pretendida, como já explicitado. Assim, delimitamos um descritor permanente “Colégio Militar” e a ele fomos combinando os demais termos alternadamente: “educação especial”, “educação inclusiva” “inclusão”, “deficiência” “necessidades especiais”. Primeiro foram digitadas somente as palavras-chave e realizada a busca,

---

<sup>5</sup> Operadores Booleanos são palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e devem sempre ser digitados em letras maiúsculas para diferenciá-los dos termos pesquisados. Eles podem ser usados entre qualquer termo que está sendo pesquisado. A sua utilização é de grande utilidade sempre que é necessário afinar uma pesquisa numa base de dados.

posteriormente com as mesmas combinações utilizamos aspas, obtendo assim, a partir da leitura dos resumos de cada obra, o resultado de três trabalhos neste campo de pesquisa, sendo destes dois artigos, ambos publicados em revistas científicas relacionadas ao Sistema de Ensino Militar, e ainda, uma dissertação de mestrado do Centro de Filosofia e Ciências Sociais - Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRJ), de acordo com o quadro 1 abaixo.

QUADRO 1 - DADOS DOS ACHADOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

DADOS	REFERÊNCIA 1	REFERÊNCIA 2	REFERÊNCIA 3
<b>Título</b>	Educação Multicultural: o Desafio da Inclusão do Público Alvo da Educação Especial no Ensino Militar	É Possível Ser Plenamente Inclusivo no Sistema Colégio Militar do Brasil?	Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar: Refletindo sobre a importância de ações interdisciplinares e intersetoriais
<b>Autor</b>	Késia Cosendey Sindra Mescolin dos Santos	Andréa Rebouças Matias da Silveira e João Aureliano Cordeiro Silva	Sabrina Celestino
<b>Instituição</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro - Centro de filosofia e ciências sociais	EDUCARE - Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza	Revista Científica Fundação Osório
<b>Palavras-Chave</b>	Multiculturalismo, Instituições Militares, Inclusão, Educação Especial.	Educação Inclusiva, Políticas, Práticas.	Colégio Militar, Educação Inclusiva, Interdisciplinaridade, Intersetorialidade
<b>Objetivos</b>	Investigar como será a atualização das práticas pedagógicas do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) e do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), e como tais práticas atenderão aos alunos que são público-alvo da educação especial.	Refletir sobre a educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil, a partir da questão: É possível ser plenamente inclusivo no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)?	Refletir sobre a educação na perspectiva inclusiva tendo por foco, a implementação deste processo no Sistema Colégio Militar do Brasil vinculado ao Exército brasileiro.
<b>Metodologia</b>	A pesquisa utilizou o método qualitativo, contou com análise documental e pesquisa semi-estruturada.	Pesquisa qualitativa, análise documental e bibliográfica.	Pesquisa documental e bibliográfica.
<b>Nível/Ano</b>	Dissertação, 2016	Artigo, 2014	Artigo, 2017

FONTE: Arquivos da autora (2018), oriundos do Banco de dados, dentre eles: CAPES ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)); SCIELO ([www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br)); ANPED ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)); INEP (<http://portal.inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>); GOOGLE ACADEMICO (<https://scholar.google.com.br/>).

A partir da busca aprofundada nos bancos de dados, bem como da seleção dos trabalhos relevantes (expostos no quadro 1 acima) para o foco desta pesquisa, optamos pelo desenvolvimento de uma análise destes, no intuito de compreender através do discurso de seus autores, o que se tem pensado, discutido e registrado em relação ao objeto que fundamenta este estudo: a educação especial/inclusiva no

SCMB. Desta forma, ressaltamos as principais características das pesquisas desenvolvidas nesta área de conhecimento.

Convém salientar, ainda, o que se acredita que seja um dos pontos mais importantes para a relevância desta pesquisa, a recente data de publicação dos achados. É fundamental dizer, que não foram encontrados registros anteriores ao ano de 2014, o que torna o tema um tanto inédito para o campo da comunidade científica, e dá ênfase a contribuição deste estudo para o cenário da educação, especialmente para a educação especial/inclusiva.

Os trabalhos analisados apresentam caráter qualitativo, e abordam questões que fazem referência, desde o contexto histórico das legislações internacionais e nacionais que tratam da educação especial/inclusiva, até a implantação das legislações específicas do SCMB. Destacamos também, as discussões relativas à construção de identidade institucional (militar) e individual (de cada discente); superação dos mecanismos de exclusão social e educação segregadora; perspectiva interdisciplinar e intersetorial como recurso que visa contribuir para o desenvolvimento de uma educação inclusiva que prime pelo acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial.

Embora todos os trabalhos destacados no quadro 1, apresentem como objeto de pesquisa as questões da educação especial no SCMB, observamos que algumas abordagens são peculiares e convém destacarmos o discurso que fundamenta cada trabalho em questão.

Iniciamos essa discussão, apresentando as reflexões abordadas por Silveira e Silva (2014), no seu artigo intitulado *É Possível Ser Plenamente Inclusivo no Sistema Colégio Militar do Brasil*, que tem como objetivo refletir sobre a educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil, bem como “realizar uma análise da legislação que determina a estrutura de funcionamento e a ação pedagógica nos CM” (SILVEIRA; SILVA, 2014, p. 61). Como aporte teórico para o desenvolvimento do texto, os autores baseiam-se na legislação, nas pesquisas, nos trabalhos e nos artigos científicos que servem de fundamentação às políticas e práticas voltadas para educação inclusiva, bem como nas legislações que regem o funcionamento dos Colégios Militares.

Silveira e Silva (2014) introduzem o artigo com uma retrospectiva histórica, baseada em importantes movimentos internacionais<sup>6</sup> de luta por políticas públicas voltadas para a construção de um sistema educacional que atenda às questões pertinentes à educação inclusiva, movimentos esses que foram sendo concretizados através de dispositivos legais, segundo os autores. Desta forma, o Brasil, país membro da ONU, também ajusta sua política a fim de atender as orientações legais de âmbito internacional, visando à promoção de uma educação que atenda a todos.

[...] Os dispositivos legais brasileiros – Constituição Federal (1998), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência (1999), Plano Nacional de educação (2001), As diretrizes da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (2001) – em consonância às políticas públicas internacionais, ratificam a opção brasileira por uma política voltada para construção de uma sociedade para todos (SILVEIRA; SILVA, 2014, p. 62).

Fato que deve ser ressaltado no artigo dos autores, faz referência a questões de conceito e práticas ainda em caráter nacional, ao afirmarem que “muito já se caminhou em termos legais” (SILVEIRA; SILVA, 2014, p. 63), embora também enfatizem que isso não significa o alcance do êxito enquanto realidade e prática para a efetivação de uma educação inclusiva. Percebe-se que ações e práticas ainda, precisam ser ajustadas a fim de combater qualquer tipo de exclusão social e educacional, que persista impedindo o pleno acesso e permanência a uma educação de qualidade e para todos.

Silveira e Silva (2014, p. 64), ao iniciar a reflexão sobre o SCMB, trazem a LDB (9.394/96), a fim de esclarecer que “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”. Neste sentido apresentam as legislações específicas que regem o Ensino no Exército e o SCMB<sup>7</sup>, com base nestas legislações, enfatizam sobre os princípios da educação no sistema de ensino militar, sobre a garantia de vaga e formas de ingresso. O ponto forte da discussão do artigo faz referência à crítica quanto aos processos de classificação e hierarquização dos estudantes como

---

<sup>6</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Conferência de Jomtien (1990), Conferência de Salamanca (1994) e Convenção da Guatemala (1999) – Movimentos para se discutir a questão da educação como um direito de todos, incluindo nesse foro o debate sobre a Educação Inclusiva.

<sup>7</sup> Lei do Ensino no Exército (Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999); Regulamento dos Colégios Militares (R-69), aprovado pela Portaria nº 042, de 06 de fevereiro de 2008 do Comandante do Exército.

forma de recompensa pelo seu desempenho intelectual e exemplar comportamento escolar. Ressaltamos que “todas as recompensas previstas nesse regimento estão fundamentadas no desempenho intelectual e na valorização da nota global escolar” (SILVEIRA; SILVA, 2014, p. 66). Fato que é fortemente rebatido ao se pensar no processo de educação inclusiva.

[...] Nas escolas de ensino básico, por sua natureza, em especial àquelas que se voltam para educação inclusiva, não existe espaço para o estabelecimento de perfis e padrões a serem alcançados, principalmente, quando esses padrões estabelecem distinções e diferenciações, caso da valorização pelo mérito intelectual (SILVEIRA; SILVA, 2014, p. 67).

Desta forma, Silveira e Silva (2014, p. 68) em seu trabalho concluem que os Colégios Militares podem sim ser inclusivos, desde que realizem as mudanças e alterações que se julgarem necessárias, destaca-se que “a inclusão no Sistema Colégio Militar do Brasil envolve uma revisão dos aspectos legislativos, mas engloba também, repensar os aspectos pedagógicos que envolvem desde a prática pedagógica até aos processos avaliativos”.

O artigo de Silveira e Silva (2014) tem estreita relação com a proposta que é discutida nesta dissertação, visto que, ambos problematizam as contradições que definem a educação inclusiva em oposição aos aspectos que marcam o contexto do mérito. Entretanto, a presente dissertação se diferencia do artigo apresentado, ao propor em analisar os discursos dos estudantes do CMC em relação à perspectiva destes sobre a educação inclusiva no âmbito do CM. Neste processo avança ao oportunizar dar voz aos estudantes para, a partir desse discurso, analisar o contexto educacional, os aspectos da rotina pedagógica e da estrutura organizacional que intermediam as políticas de inclusão no espaço da instituição.

O segundo trabalho encontrado foi à dissertação de mestrado de Santos (2016), na qual este investigou o processo de atualização das práticas pedagógicas do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) e do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), e como tais práticas atenderão aos estudantes que são público-alvo da educação especial. Dentre outras questões levantadas neste trabalho a autora buscou como objetivos: compreender como a inclusão foi trazida como temática para o currículo e políticas do CMRJ e do CMBH, analisar como a diversidade cultural é interpretada, tanto na proposta curricular como nos discursos dos

coordenadores; e analisar os recursos que estão sendo utilizados para a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial nessas instituições de ensino.

Santos (2016) ênfatiza no início da sua dissertação, para o grande desafio do desenvolvimento de uma abordagem inclusiva na proposta pedagógica do CMRJ, bem como de todo o SCMB. Neste sentido, traz à tona uma importante reflexão sobre os conceitos de identidades individuais e identidades institucionais, relacionando a identidade militar (institucional) com a identidade dos sujeitos (individuais) deste espaço de educação. Assim destaca que “os colégios militares devem articular sua identidade (institucional) com a identidade individual de seus discentes, considerando as modificações existentes nas sociedades contemporâneas presentes na cultura, na política, entre outras” (SANTOS, 2016, p. 19).

No desenvolvimento de sua pesquisa, Santos (2016) realizou uma análise documental pormenorizada, acerca dos dispositivos legais que versam sobre o processo de implementação das políticas de educação especial/inclusiva no âmbito de SCMB, a fim de traçar as características específicas dessas instituições, bem como as mudanças e adaptações necessárias no intuito de tornar o sistema inclusivo.

Santos (2016), concluiu sua dissertação, afirmando que conforme o discurso dos coordenadores dos Colégios Militares do Rio de Janeiro e de Belo Horizonte, bem como da análise dos documentos do SCMB, estes têm buscado, gradativamente, a efetivação de uma proposta de educação inclusiva, embora Santos (20016) ressalte que “dados coletados mostraram possibilidades e desafios na interligação de identidades militares institucionais e os sujeitos do público-alvo da educação especial” (SANTOS, 2016, p. 8).

Celestino (2017), por sua vez, desenvolveu um artigo sobre o direito à educação de crianças e adolescentes público-alvo da educação especial, por meio do processo de implementação da educação inclusiva nos Colégios Militares considerando como essencial, a apropriação das perspectivas interdisciplinar e intersetorial. Buscou refletir sobre os avanços, limites e desafios enfrentados neste processo, tendo como fonte principal de investigação o órgão gestor de ensino preparatório e assistencial do Exército Brasileiro.

No decorrer do artigo de Celestino (2017) é apresentado um breve contexto histórico sobre a origem e essência dos Colégios Militares, baseados no amparo e

assistência aos então chamados “filhos da pátria”. O primeiro Colégio Militar, denominado Imperial Colégio Militar, foi instituído no sentido de atender aos filhos de militares que ficassem órfãos, devido ao fato de morte e/ou acidente em serviço ou em combate, tendo em vista que naquele contexto de sociedade, o homem se constituía como o provedor da família. Destacamos ainda, que

[...] o Imperial Colégio Militar fora criado tendo por finalidade formar os alunos para a profissão das armas almejando o ingresso destes nas Escolas Superiores Militares, atendendo assim, a um duplo objetivo, o de garantir instrução e educação aos meninos<sup>8</sup>, considerados o futuro da nação e por outro lado fundamentar os signos de formação e proteção à pátria (CELESTINO, 2017, p. 31).

Evidenciamos no trabalho de Celestino (2017), uma forte elucidação no intuito de pensar a educação como um direito de acesso e permanência para todos, embora infelizmente a educação especial durante um longo período foi segregada, marginalizada. Sendo assim, através da educação especial na perspectiva inclusiva busca-se superar os ranços históricos associados às crianças e adolescentes público-alvo da educação especial, que percorrem longos anos de história. Neste sentido, a autora afirma que como premissas para refletirmos sobre o Sistema Colégio Militar e a perspectiva de educação inclusiva, compreende-se que:

[...] é necessário que superemos o processo histórico de segregação “do diferente”, que todas as crianças apresentam características singulares e de fato aprendem de forma particular e que possuem o direito de acesso e permanência nas instituições de ensino. No entanto, é essencial considerar que a efetivação deste direito demanda ações amplas e que estas são de responsabilidade das unidades de ensino militar e logo, de seu órgão gestor, da família das crianças e adolescentes, mas não apenas (CELESTINO, 2017, p. 33).

Enfatizamos, na conclusão desse artigo, que a inserção de estudantes público-alvo da educação especial no SCMB, tem “posto muitos desafios concretos, que demandam investimentos para a adequação estrutural, de qualificação profissional, mas em muito, de estudo e pesquisa sobre uma demanda até então, não apropriada pelo SCMB” (CELESTINO, 2017, p. 34). Sendo assim, a autora, aponta como sendo de extrema importância uma atuação no sentido interdisciplinar e intersetorial buscando no trabalho colaborativo o desenvolvimento de um processo

---

<sup>8</sup> O ingresso de crianças e adolescentes do sexo feminino nos colégios militares ocorreu apenas no final dos anos de 1980, mais precisamente em 1989. Ver mais em <<http://www.cmrj.ensino.eb.br/index.php/conheca-o-cmrj/historico-imperial>>.



de inclusão eficiente no acesso e na permanência dos estudantes público-alvo da educação especial, como bem conclui a autora:

[...] para além do atendimento interno prestado no âmbito das políticas públicas propostas pelo Exército Brasileiro, as demandas das crianças e adolescentes com deficiência e necessidades educativas especiais devem provocar a rede de atendimento vinculada às instituições civis. Para isto, entendemos como importantíssima, a atuação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como Educação, Psicologia, Serviço Social entre outras, que contribua para uma intervenção interdisciplinar, e intersetorial tendo por finalidade a efetivação de direitos, promoção e proteção das crianças, adolescentes público-alvo da educação especial (CELESTINO, 2017, p. 36).

Cabe destacar que o SCMB, com base nos discursos presentes nos trabalhos ora discutidos, está buscando a consolidação da reformulação pedagógica em face da nova abordagem adotada pelo Sistema de Ensino do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). Por consequência, podemos inferir que a inserção da educação especial e inclusiva passa a ser implantada de forma paulatina e adaptada em todo o SCMB.

Nesse cenário, em que se buscou apresentar um levantamento das pesquisas sobre a política de educação inclusiva no âmbito do SCMB, bem como identificar em trabalhos anteriores, os primeiros passos para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular em colégios do SCMB, pudemos concluir, que existem pouquíssimos trabalhos publicados referentes a temática abordada. Esta ausência de um volume maior de trabalhos aponta para uma lacuna a ser preenchida, visto que, o objeto a ser pesquisado é algo novo para a comunidade científica. Isto posto, deve-se refletir sobre a importância do incentivo para o desenvolvimento de novas pesquisas que visem complementar e ampliar este campo, até então sucinto e limitado, de investigações na área, o que comprova relevância acadêmica do tema.

Este levantamento, desperta ainda, para a relevância social do tema, visto que, a implantação e a efetivação de políticas de educação inclusiva, seja no SCMB ou em outra instituição de ensino, exigem grandes mudanças na organização geral da escola, desde as adequações na estrutura arquitetônica quanto rever as concepções da cultura educacional, e neste contexto as produções científicas, bem como as legislações específicas são fundamentais para que o processo de construção e concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva se efetive.



### 1.3 PERCURSO METODOLÓGICO: CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Para a compreensão do processo de implantação das políticas de educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil, foram previstas duas etapas metodológicas articuladas e concomitantes em seu sentido temporal: a) pesquisa qualitativa documental, desenvolvida através do levantamento de pesquisas bibliográficas da área – teses, dissertações e artigos científicos publicados em periódicos, sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, confrontando as ideias e principais conceitos que envolvem essa temática; contemplando ainda, levantamento sobre o processo específico do SCMB com a análise de fontes documentais/legais em nível nacional e internacional e específicas do Sistema Colégio Militar do Brasil, bem como relatórios do CMC e mídias eletrônicas; b) pesquisa qualitativa de campo no CMC, utilizando-se da estratégia de grupos de trabalho temáticos (GTT) com estudantes do CMC.

Quanto à pesquisa documental, visamos realizar um levantamento com base nos procedimentos pautados na pesquisa documental, no intuito de analisar as principais diretrizes político-pedagógicas presentes em pareceres, relatórios, mídias eletrônicas e documentos legais que caracterizam o processo histórico, fundamentam e orientam a política de educação inclusiva nacional e os seus desdobramentos no âmbito das demandas específicas do SCMB, enfatizando as principais mudanças desencadeadas na rede regular de ensino. Para tanto, O estudo será fundamentado em significativa produção teórica, que apresentará análises e contribuições de autores nacionais e internacionais, notadamente reconhecidos no campo da educação especial/inclusiva, assim como no arcabouço legal, cujos referenciais traçam as diretrizes das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva<sup>9</sup>.

A pesquisa documental, nesse contexto é utilizada como uma técnica de extrema importância uma vez que está pautada na análise de documentos

---

<sup>9</sup> Ao término desta pesquisa, foi publicizada uma minuta da nova versão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEI (BRASIL, 2008), agora denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (BRASIL, 2018), que traz mudanças significativas às diretrizes e recomendações de escolarização prioritariamente na rede regular de ensino, reconsiderando a oferta de classes e escolas especiais.

contemporâneos e retrospectivos, que contribuem para a problematização e possíveis respostas aos questionamentos levantados, nesta pesquisa em questão. Conforme Ludke e André (1986, p. 38) “A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Em relação à pesquisa qualitativa de campo, buscamos identificar, levantar percepções e posicionamentos em relação as concepções que norteiam a educação especial pela perspectiva da educação inclusiva no CMC, com foco na escuta de relatos dos sujeitos envolvidos: os próprios estudantes do Colégio Militar de Curitiba, sendo esta instituição tomada como referência empírica, capaz de nos permitir conhecer importantes dados qualitativos acerca dos processos de mudança em curso.

Como ferramenta metodológica interpretativa para o tratamento dos dados produzidos no ato dialógico (que incluem depoimentos e atividades realizadas com os estudantes), utilizaremos a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que se baseia nos fundamentos teóricos da perspectiva bakhtiniana e demais autores que o interpretaram e ampliaram suas reflexões para o campo da pesquisa em Ciências Humanas (BRAIT, 2016; FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003; FARACO, 2017; JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012; MACHADO; PAN, 2016; GONDIM; FISCHER, 2009; VOLOSHINOV, 2017), considerando o dialogismo como principal categoria de análise.

O dialogismo é o eixo que perpassa toda a obra do círculo de Bakhtin. Esse conceito está relacionado fundamentalmente ao diálogo, que não se resume à conhecida comunicação face a face. Ele pressupõe relação entre os sujeitos, ou seja, a interação discursiva, que vai além dos enunciados expressos verbalmente. Por meio dessa relação dialógica e através do discurso do outro, é que o “eu” se constitui como sujeito que está em um constante processo de construção de si, caracterizando a noção de inacabamento do sujeito (BRAIT, 2016).

Desta forma, a abordagem metodológica qualitativa deste estudo está mediada pela perspectiva sócio-histórica, que toma como referência os trabalhos de Bakhtin a respeito da constituição da subjetividade como processo de apropriação das relações sociais e que considera o entendimento de fenômenos amplos e complexos, tanto no âmbito social (interpsicológico) quanto em sua natureza subjetiva (intrapsicológico) (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003).

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, busca-se a compreensão e explicação dos fatos, dos acontecimentos sociais, políticos e históricos, através de um confronto de dados e informações obtidas. Afirma-se ainda, que a pesquisa qualitativa envolve e trabalha com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

Embora a metodologia adotada nessa dissertação, não envolva pesquisa participante, com intervenções na realidade, é pertinente dizer que promover a discussão entre os estudantes do CMC sobre a sua percepção em relação à inclusão, não se baseia apenas em buscar conhecer opiniões. O que se pretendeu foi produzir espaços em que seja possível promover a tomada de consciência, bem como, o posicionamento dos estudantes em relação à implantação de políticas das quais estão diretamente envolvidos e são os personagens. Ou seja, proporcionar aos estudantes a possibilidade de anunciar, de dialogizar com as vozes sociais que os constituem, como nos diz Bakhtin (2011), às quais cada sujeito se reflete e refrata em sua singularidade.

A pesquisa de campo é uma etapa importante da investigação, pois permite interação dialógica com os estudantes exigindo do pesquisador a imersão<sup>10</sup> nas relações sociais com os sujeitos, por meio do diálogo e da observação de suas ações e posicionamentos valorativos, de modo a reunir enunciados que possam contribuir para elucidar possíveis respostas ao problema abordado nessa pesquisa.

O estudo de campo foi realizado no CMC, uma instituição de educação básica, subordinada ao SCMB, sistema de ensino federal, administrado pelo Exército Brasileiro. A escolha dessa instituição foi delimitada no intuito de atender aos critérios previamente definidos na metodologia da pesquisa.

O recorte da dissertação delimitou como população alvo da pesquisa de campo, a composição de um grupo de dez estudantes, sendo cinco do Ensino Fundamental (um do 6º ano, dois do 7º ano, um do 8º ano e um do 9º ano) e cinco do Ensino Médio (um do 1º ano e quatro do 2º ano) destes, cinco meninos e cinco

---

<sup>10</sup> No entanto, essa imersão cumpre o senso ético de distanciamento de seu objeto, como pesquisadora, para então obter um resultado confiável e transparente.

meninas. Quanto à faixa etária, encontram-se entre 11 e 16 anos de idade, todos regularmente matriculados no CMC, no turno matutino.

Inicialmente, realizamos o convite aos alunos, de modo a perceber seus interesses em participar da pesquisa, sendo selecionados com base no critério do atendimento na escola: ensino regular e/ou educação especial. Dentre os estudantes que recebem o AEE, selecionamos casos pela sua representatividade no CMC. Assim, o grupo foi composto por seis (6) estudantes do ensino regular, deste total, três (3) com Transtorno Funcional Específico – TFE, com diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Transtorno do Processamento Auditivo Central - TPAC e quatro (4) estudantes com Altas habilidades/Superdotação e Síndrome de Asperger, considerados público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008), todos voluntários, conforme distribuição no quadro 5.

QUADRO 2 - DADOS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

QTD	ESTUDANTE	IDADE	ANO	DIAGNÓSTICO	ATENDIMENTO
1	Annabeth	16	2º ano EM		Ensino Regular
2	Summer	15	2º ano EM		Ensino Regular
3	Turquesa	15	2º ano EM		Ensino Regular
4	Frontier	12	7º ano EF	AH/SD	Educação Especial
5	Alícia	14	9º ano EF	AH/SD	Educação Especial
6	Howking	15	1º ano EM	AH/SD e Asperger	Educação Especial
7	Junior	13	7º ano EF	AH/SD	Educação Especial
8	Mrs Potato Head	13	8º ano EM	TDAH	TFE
9	Joelton	16	2º ano EF	TPAC	TFE
10	Sr Feijão	11	6º ano EF	TPAC	TFE

FONTE: Arquivos da autora (2018)

Os nomes dos estudantes apresentados no quadro acima são fictícios e a escolha por eles deve-se a uma proposta de atividade desenvolvida no primeiro encontro com os estudantes, no qual cada um criou uma denominação para lhe representar na pesquisa. A opção foi individual e agradou a todo grupo que no decorrer dos encontros passou a se apresentar apenas utilizando a nova nomenclatura criada. Assim, consideramos pertinente manter na apresentação dos dados a opção feita por cada um dos estudantes. Na seção 4.2.1 detalharemos o processo de criação do nome fictício.

Consideram-se estudantes com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou

combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008).

A Síndrome de Asperger integra o grupo de Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) correspondente a “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008).

Para a avaliação e diagnóstico de ambos os casos acima citados, é necessário acompanhamento com profissional especializado, no intuito de realizar uma investigação séria, levando em consideração a importância do diagnóstico correto para que os processos de intervenção e tratamento (se for o caso) sejam adequados a cada caso.

Já o Transtorno Funcional Específico – TFE compreende “aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros” (PARANÁ, 2016)<sup>11</sup>. Com base neste conceito, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e o Transtorno do Processamento Auditivo Central – TPAC, diagnósticos presentes no quadro acima, são quadros que integram o TFE, caracterizados por problemas na funcionalidade específica do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Os estudantes com TFE não são considerados, com base na Política Nacional de Educação Especial (2008), como público-alvo desta modalidade de ensino.

Além do critério principal de atendimento regular e/ou especial na escola, a composição do grupo de trabalho temático foi organizada de forma a envolver a heterogeneidade dos estudantes, em relação à idade, sexo, ano e diagnóstico.

Depois de delimitado o grupo de estudantes, os pais e/ou responsáveis foram convidados para uma reunião de esclarecimento quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa e confidencialidade da identidade dos estudantes. Na oportunidade, foi realizada a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis e realizada a

---

<sup>11</sup> Paraná. Conselho Estadual de Educação Deliberação Nº 02/2016. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba –PR, setembro de 2016. A referida Deliberação contempla os estudantes com TFE como público-alvo da educação especial no Estado do Paraná.

assinatura dos documentos e, também, entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), a fim de que orientassem seus/suas responsabilizados/as quanto aos procedimentos da pesquisa. Os responsáveis foram informados que a pesquisa só teria início após a assinatura e devolução dos documentos com a devida autorização e concordância.

Ao aproximar este objeto de estudo da perspectiva sócio-histórico, enfatiza-se a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o individual é considerado uma instância da totalidade social. Neste contexto, a linguagem é concebida como atividade constitutiva, cuja realização se efetiva na e pela interação dialógica entre os sujeitos da pesquisa, “essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento” (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 26).

Importante característica dessa abordagem reside na ação dialógica que efetiva este processo de pesquisa nas Ciências Humanas, a partir da perspectiva sócio-histórica e implica compreendê-la como uma relação estabelecida entre sujeitos, possibilitada pela linguagem, pois de acordo com Bakhtin (2011), o objeto de estudo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante. Assim, o sujeito participante da pesquisa deve ser percebido como possuidor de uma voz ativa, reveladora e capaz de construir o discurso de sua realidade, tornando-o um real participante do processo de pesquisa.

Em relação à abordagem qualitativa, a pesquisa se fundamenta na orientação sócio-histórica e, na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, em que se deve levar em consideração o essencial papel do pesquisador e do seu outro no ato dialógico. Assim, enfatizamos o desejo de não apenas promover uma análise crítica do discurso ora apresentado, mas refletir sobre o tom axiológico presente na voz dos sujeitos, personagens da pesquisa, bem como compreender o conteúdo das construções ideológicas presentes em cada enunciado e nas complexas relações entre os sujeitos e a sociedade.

O ato ou cena dialógica é definido por Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p. 116) “no diálogo entre pesquisador e seu outro, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores em jogo, fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos [...]”.

Com base nos apontamentos realizados por Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2003), sobre algumas características que aproximam e efetivam tal abordagem com a prática da pesquisa, as autoras enfatizam que no desenvolvimento da pesquisa de campo “a fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social” (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 27). Evidencia-se que, ao compreender os sujeitos envolvidos no processo de investigação, possibilita-se compreender e identificar também o seu contexto social, cultural e histórico, logo, as vozes sociais que fazem emergir o seu discurso individual.

Outro aspecto que deve ser ressaltado, em relação à abordagem metodológica aplicada a essa pesquisa, refere-se à formulação das questões que devem ser orientadas “para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico” (Ibid, 2003). O pesquisador vai ao encontro do seu objeto de pesquisa, dos sujeitos da pesquisa em seu próprio espaço de desenvolvimento, onde são (re)produzidos os discursos dos estudantes.

Nesse sentido, pesquisador e indivíduo pesquisado, se posicionam como sujeitos da pesquisa, pois ambos trazem para o diálogo suas experiências, perspectivas e valores diversos, sobre o que define e dá sentido à sua vida.

Tal questão deve ser refletida de forma ética na pesquisa, uma vez que, o fator primordial na perspectiva bakhtiniana é o compromisso que este pesquisador deve assumir, posteriormente, com a escrita do texto, buscando dar forma e conteúdo, ao objeto resultado da pesquisa. Todas as etapas da pesquisa devem ser permeadas pelo compromisso ético do pesquisador com a sua escrita, a sua responsabilidade por tudo aquilo que pensa e produz, pela assinatura do seu ato.

Em relação ao papel do pesquisador nesse contexto de pesquisa, destaca-se ainda, que:

O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 28).

Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p, 116) enfatizam que a pesquisa não se esgota no encontro entre o pesquisador e seu outro. “É necessário dar forma e conteúdo ao acontecimento vivido no campo da pesquisa, e é neste momento que o



texto escrito entra em cena”, pois é no ato da escrita do pesquisador que se consolida a criação de conceitos cuja pretensão é criar “zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre uma dada realidade”.

Em razão desses pressupostos iniciais em que o pesquisador se coloca também como sujeito de pesquisa e promove interações dialógicas para que os textos e seus sentidos possam tomar vida, a estratégia definida para a realização do levantamento e coleta de dados é o que denominamos, nesta dissertação, como Grupo de Trabalho Temático (GTT). Acreditamos que, no desenvolvimento das atividades com o GTT, ao dar voz a esses estudantes, possibilitamos a expressão de suas percepções e sentimentos, em relação à inclusão no CMC.

Proporcionar aos estudantes momentos de reflexões, de participação ativa no diálogo, ou seja, dar-lhes a possibilidade de enunciar, uma vez que, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 261), possibilita a interação com as vozes sociais que os constituem, as quais o sujeito reflete e refrata em sua singularidade. Nesta lógica entendemos que ele se reflete no enunciado, mas também se refrata no mesmo, no confronto dos interesses sociais, através de uma dinâmica interna que se revela no exterior, nos conflitos, na fala, no discurso, nas práticas, nos gestos. Está encarnado, vivo e em constante transformação, reflexão e refração.

Para tanto, concorda-se com o exposto por Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p. 115) ao apontarem em seu trabalho que:

[...] o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas **a cena dialógica** que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas. Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está **na interação dialógica entre pessoas** que a procuram coletivamente (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).  
[grifos meus]

O discurso disputa espaços de poder na sociedade, desta forma, entende-se que cada enunciado particular é individual, por isso reflete a individualidade do falante (ou de quem escreve), mas “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Para Bakhtin, cada ato de enunciação é composto por diversas “vozes”. Assim, cada ato de fala é repleto de assimilações e



reestruturações destas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto de vários discursos, por uma riqueza e heterogeneidade infinita de gêneros discursivos.

Esta é proposta da pesquisa no CMC, conhecer o conteúdo das construções ideológicas presentes nos enunciados dos estudantes no colégio em relação à inclusão, buscando compreender o valor que está intrínseco em cada enunciado que emergiu na cena dialógica dos GTT.

Nesse contexto científico, a pesquisa possui aspectos teóricos, metodológicos e práticos, transpondo o empirismo. Para isso apresenta uma estrutura organizada em cinco capítulos conforme a descrição a seguir.

O primeiro capítulo constitui-se desta introdução em que apresentamos uma contextualização do trabalho: justificativa, o problema e objetivos. Na sequência apresentamos um levantamento e análise das referências bibliográficas já existentes sobre a temática deste estudo. Nessa seção inicial, também são apresentados os procedimentos metodológicos que subsidiaram a produção e análise de dados nesta dissertação.

No capítulo dois, denominado “CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: TRATANDO DAS DIFERENÇAS”, tratamos das questões relativas à inclusão como um direito humano em disputa, colocando em foco a concepção da inclusão, bem como, o contexto das diferenças, no intuito de problematizar as questões referentes ao Modelo Social da Deficiência em contraposição ao Modelo Médico da deficiência, e ainda o ser da deficiência e o ser da diferença. Foram convocadas a contribuir dialogicamente, nessa discussão, em relação ao contexto da educação especial/inclusiva autores como Garcia (2006); Moreira (2003); Skliar (2001, 2003, 2006); Giroto, Poker e Omote (2012); Kassar (2011a, 2011b, 2012); Carvalho (2014); Cardoso (2003); Rodrigues (2006, 2016); Veiga-Neto (2001), entre outros.

O Capítulo três, “APROXIMAÇÕES E RESISTÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: A POLÍTICA NACIONAL E A TRAJETÓRIA DO SCMB”, pautou-se na análise referente à trajetória histórica e legal da implantação do projeto de educação especial e inclusiva no SCMB. Com tal pretensão, foram provocadas reflexões no intuito de elucidar a etimologia e o propósito relativo à constituição do SCMB, e consequentemente, buscar compreender as alterações presentes nas normas internas e na realidade cotidiana do SCMB, bem como conhecer as influências que demarcam estas mudanças legais

na realidade cotidiana do CMC. As discussões desse capítulo usaram como referência as legislações e marcos regulatórios em âmbito nacional e específicos do sistema de ensino e, ainda, autores que dialogam neste campo das políticas públicas de inclusão. O capítulo é finalizado com uma discussão acerca das mudanças recentes que instituíram a política de educação especial no SCMB. Procurou-se verificar como a política educacional destinada à Educação das pessoas com deficiência do SCMB se aproxima e se relaciona com a perspectiva dos direitos firmados pelas políticas de nível nacional e internacional.

No quarto capítulo, intitulado “PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CMC EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO”, discutiremos a produção de dados da pesquisa de campo. Inicialmente apresentamos fundamentos teóricos-metodológicos que subsidiam a análise dos dados empíricos produzidos no campo, pela perspectiva bakhtiniana da análise dialógica do discurso, a partir da caracterização, organização e desenvolvimento do grupo de trabalho temático (GTT). Deste modo, a fim de melhor tratar as informações aqui apresentadas, buscamos as concepções apresentadas por Bakhtin (2011) e demais autores que o interpretaram e contribuem com seus escritos. Finalizamos o capítulo com a discussão das observações resultantes da abordagem metodológica aplicada, a fim de captar as percepções dos estudantes em relação ao processo de inclusão no CMC.

Nas considerações finais, retomamos aspectos pertinentes ao problema e objetivos da pesquisa e considerando os limites da investigação que ora se apresenta, apresentamos as possíveis conclusões desveladas no decorrer desse estudo.

## 2 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: O CONTEXTO DAS DIFERENÇAS

Somos diferentes e queremos ser assim e não uma cópia malfeita de modelos considerados ideias. Somos iguais no direito de sermos, inclusive diferentes!  
(CARVALHO, 2014, p. 22)

O objetivo central deste capítulo é abordar alguns aspectos relativos à constituição social do estudante público-alvo da educação especial, em um determinado contexto ideológico e cultural, relacionando-os às práticas educativas institucionalizadas. Serão colocados em discussão concepções e conceitos que norteiam a diferença e a deficiência, visando compreender como tais representações repercutem a alteridade “deficiente” no campo da educação, a partir de uma reflexão em relação à educação especial pelo viés das abordagens da diferença.

Tratamos dos processos de significação alusivos à inclusão no campo dos direitos humanos em ascensão, demarcando-os no campo da diferença, em detrimento de uma apreensão clínica patologizante do sujeito com deficiência. A escola e a sociedade que se desenvolvem e promulgam ações com uma orientação inclusiva se constituem como um meio eficaz de minimizar e por que não dizer, combater as atitudes discriminatórias. Essa perspectiva reforça o exposto por Rodrigues (2016, p. 26) ao anunciar que “a inclusão é um Direito Humano ‘transversal’ isto é um Direito Humano que permite promover todos os outros Direitos Humanos”, visto que

A inclusão é um DH<sup>12</sup> Emergente que, à semelhança de muitos direitos emergentes, precisa ser assegurada como meio para alcançar os outros direitos e como fim em si mesmo de forma a permitir a todos os cidadãos uma vida digna e que valha a pena ser vivida (RODRIGUES, 2016, p. 19).

Nesse contexto, entendemos as políticas que sustentam o processo de inclusão escolar, como urgentes e necessárias a fim de atender ao direito de acesso e permanência a uma educação de qualidade para todos e especialmente para aqueles grupos historicamente, excluídos de diversos espaços sociais, entre eles a escola.

O que se pretende aqui é provocar uma reflexão sobre as políticas de inclusão, problematizar o papel da escola e de todo seu corpo permanente em

---

<sup>12</sup> Abreviatura utilizada pelo autor para tratar do termo Direito Humano.

relação ao desenvolvimento de uma educação de qualidade que efetive a educação de todos, de forma a garantir a aprendizagem na sala de aula regular.

## 2.1 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA EM CONTRAPOSIÇÃO AO MODELO MÉDICO

Na perspectiva deste trabalho, torna-se importante apresentar os dois modelos criados para classificar os sujeitos, tomando-se como referência a normalidade: o modelo médico e o modelo social da deficiência, o primeiro no sentido de dar maior ênfase a patologia, as questões clínicas que limitam o sujeito e o segundo, o modelo social, no sentido de explicitar que a deficiência não é um atributo exclusivamente do indivíduo, mas sim o resultado da interação de suas características individuais e as condições apresentadas pela sociedade. Entre o modelo social e o modelo médico há diferença na lógica da causalidade da deficiência. Enquanto para o modelo social, a sua causa está na estrutura social, o modelo médico, situa a causa no indivíduo. Carvalho (2014, p. 26), em relação a tais modelos nos diz que:

[...] enquanto no modelo médico a lógica baseia-se nas lesões de segmentos corporais e que levam a deficiência, colocando a pessoa em desvantagem frente às exigências da sociedade, no modelo social, a lógica está em como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades levando a participação de todos sem exclusões.

Tendo como base os pressupostos que nortearão nossas discussões, tomaremos a deficiência como uma construção social, pautada no modelo social e situada em interlocuções teóricas do campo dos *Disability Studies*, campo de estudos acadêmicos que analisam a construção discursiva da identidade das pessoas com deficiência, tomando a deficiência como fenômeno social, cultural e político, portanto, em contraposição as perspectivas clínicas, médicas ou terapêuticas. Tendo em vista que tal modelo subsidiou a luta pela integração social das pessoas com deficiência e promoveu, por intermédio dos movimentos sociais e pelos DS, algumas mudanças de paradigmas, que refletiram principalmente na forma como a deficiência passa a ser vista: algo que a sociedade atribui,

simbolicamente, aos sujeitos que apresentam algum tipo de diferença, seja física, intelectual ou sensorial.

Neste contexto, a abordagem do modelo social, surgiu como alternativa ao modelo médico da deficiência, que identifica e posiciona na lesão, na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência, desconsiderando a influência da sociedade no processo de opressão e marginalização desses indivíduos.

Entendemos o modelo médico, como o próprio nome indica originário de um conjunto de ideias formuladas pelos profissionais da área da saúde, ou seja, por médicos que desde o século XVIII, tiveram a preocupação de discutir e classificar tais doenças, sob o ponto de vista da medicina e numa perspectiva diríamos determinista e permanente da condição de cada sujeito acometido. A deficiência, nesse modelo, é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente.

Um aspecto que infelizmente reduz o sujeito a sua condição está fortemente associado ao modelo médico, no fato de se pensar que a deficiência pode criar algumas condições de dependência, a pessoa passa a ser percebida e representada no imaginário coletivo como alguém totalmente incapaz. “Isso se explica porque são levadas em consideração as características isoladas de certos órgãos e suas funções, perdendo-se de vista o sujeito como um todo” (CARVALHO, 2014, p. 29).

De modo geral, a visão apresentada por tal modelo, valoriza a patologização da deficiência, as marcas que comprometem o indivíduo, perdendo-se de vista a integralidade, o todo do sujeito, para além da sua condição (física, intelectual, sensorial ou social). Fato que cria preconceitos e estereótipos, carregados de discriminações alicerçadas em juízos de valor e julgamento.

É importante entendermos neste contexto, sobre qual aspecto da deficiência estamos nos referindo; salientamos dois enfoques relativos ao modo de compreender a deficiência. O primeiro é pela perspectiva do impedimento, caracterizado como sendo do deficiente, interno, o que o dificulta ou o impede de agir em condições iguais aos demais, sendo então, um obstáculo particular. A segunda perspectiva é do viés da limitação, entendida como uma desvantagem social perante as dificuldades externas, as barreiras impostas pelo meio social. Pautados por esta visão, que limita os sujeitos da plena participação na sociedade,

entendemos os estudos sobre a deficiência, com os quais “o movimento da deficiência focalizou a atenção na opressão social, no discurso cultural e nas barreiras ambientais”<sup>13</sup> (SHAKESPEARE, 2006, p.197), como necessários e urgentes na luta pela equidade social”.

No campo dos DS, consideramos pertinente discutirmos o texto de Tom Shakespeare: *The Social Model of Disability*<sup>14</sup>, constante na obra *The disability studies reader*, organizada por Lennard J. Davis (2006), que trata do modelo social da deficiência. Neste estudo o autor questiona o apagamento da possibilidade de discutir a questão dos estudos sobre a deficiência, colocando em foco, dando voz, apenas para a própria deficiência (patologizante). Tal grupo de deficientes é apresentado nesta obra, como grupo físico minoritário, grupo oprimido, isolado e excluído.

Shakespeare (2006) expõe que a política global dos direitos das pessoas com deficiência e a desinstitucionalização lançou inúmeras explicações sociais da deficiência em cada região. Atemo-nos aqui, ao conceito proposto na Grã-Bretanha, constituído como o modelo social da deficiência, o qual proporcionou a análise estrutural da exclusão social das pessoas com deficiência. Tal modelo social emergiu dos argumentos intelectuais e políticos da União dos Fisicamente Dedicados Contra Segregação (UPIAS)<sup>15</sup>, organização criada pelos próprios sujeitos com deficiência, que tinham como objetivo “substituir instalações segregadas por oportunidades para pessoas com deficiências para participar plenamente da sociedade, viver de forma independente, empreender um trabalho produtivo e ter controle total sobre os suas próprias vidas”<sup>16</sup> (SHAKESPEARE, 2006, p. 197).

Um bom exemplo, citado por Morris (2001), *apud* Carvalho (2014, p. 35) nos remete a pensar o significado do modelo social da deficiência, quando expõe que “não poder caminhar pode ser a expressão de uma lesão clinicamente diagnosticada, mas a deficiência que uma pessoa com essa lesão experimenta consiste na inacessibilidade a ela imposta pela sociedade em que vive”.

---

<sup>13</sup>Tradução livre da autora: “[...] the disability movement has focused attention onto social oppression, cultural discourse, and environmental barriers”.

<sup>14</sup>Tradução livre da autora: O Modelo Social da deficiência.

<sup>15</sup> Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS).

<sup>16</sup>Tradução livre da autora: “[...] replace segregated facilities with opportunities for people with impairments to participate fully in society, to live independently, to undertake productive work and to have full control over their own lives”.

Um compromisso importante, assumido pelos defensores dos *Disability Studies* é romper com essa tradição que historicamente impõe sobre as pessoas com deficiência rótulos pejorativos em relação a sua condição de deficiência, “os quais apesar de não corresponderem a realidade moldam uma feição social politicamente divisionista, que tantos agravos têm causado àqueles submetidos a tal prática de etiquetagem” (PICCOLO, 2012, p. 16). A deficiência, dessa forma, impõe ao sujeito uma condição de incapacidade, construída culturalmente perante o quadro situacional apresentado, que pode ser interpretada como uma forma de restrição ou opressão social. Oliver (1996), traz um argumento crucial para este contexto histórico:

Todas as pessoas com deficiência experimentam múltiplas maneiras de restrições sociais, seja devido à inacessibilidade de alguns ambientes ou de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade de a população em geral se comunicar mediante uma linguagem gestual [SIC] ou pelo uso do Braille, ou ainda pelas atitudes de descrédito e preconceito desferidas contra as pessoas com deficiência (OLIVER, 1996, p. 44).

O modelo social da deficiência tem como propósito ainda, na concepção dos *Disability Studies* (SHAKESPEARE, 2006), a remoção de barreiras, a legislação contra a discriminação, a luta por uma vida independente, bem como respostas as formas de opressão. Entendidas, pelo ponto de vista dos direitos das pessoas com deficiência, as abordagens do modelo social são progressivas, são reacionárias ao modelo médico. Em um documento criado pela UPIAS, o qual coloca em discussão os princípios fundamentais da deficiência, observamos importante declaração:

Em nossa opinião, é a sociedade que desabilita pessoas com deficiência física. A deficiência é algo imposto sobre topo da nossa deficiência, por nós estamos desnecessariamente isolados e excluídos da participação total na sociedade. As pessoas com deficiência são, portanto, um grupo oprimido na sociedade. [...] A deficiência é agora definida, não em termos funcionais, mas como a desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que leva pouca ou nenhuma conta de pessoas com deficiências físicas e, assim, exclui-as da participação no conjunto das atividades sociais. (UPIAS, 1975 in SHAKESPEARE, 2006, p.198)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Tradução livre da autora: “In our view, it is society which disables physically impaired people. Disability is something imposed on top of our impairments, by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society. Disabled people are therefore an oppressed group in society. [...] Disability is now defined, not in functional terms, but as the disadvantage or restriction of activity caused by a contemporary social organisation which takes little or no account of people who



O autor nos deixa claro neste contexto a distinção entre o modelo social de deficiência e o modelo médico/clínico, o qual entende a deficiência como forma de exclusão social de um grupo minoritário, oprimido, diferentemente dos objetivos propostos pela visão do modelo social de deficiência que reflete sobre o comprometimento da sociedade ao impor limitações físicas, restrições externas que inviabilizam a plena participação do sujeito. O que se busca promover neste modelo é a aceitação das diferenças e a remoção da deficiência como impossibilitadora de avanços e conquistas do sujeito, a necessidade de ser entendida como um fenômeno cultural e histórico. É a superação da necessidade de cura, de reabilitação, de remediar a deficiência e de entendê-la como uma “tragédia pessoal”.

Convém ressaltar, a poderosa força que o modelo social de deficiência tomou a partir dos benefícios alcançados por este movimento, dentre eles lembramos o alcance a constituição de legislações específicas, oportunidades de trabalho, edifícios e transportes públicos foram obrigados a se tornarem acessíveis para pessoas com deficiência, e a maioria das organizações legais e voluntárias adotaram a abordagem do modelo social. Shakespeare (2006, p. 199) expõe que “o modelo social demonstra que os problemas das pessoas com deficiência são o resultado da opressão social e da exclusão, e não das suas definições individuais”<sup>18</sup>.

Sendo assim, o modelo social da deficiência, coloca a responsabilidade moral na sociedade para eliminar os encargos impostos e para permitir que pessoas com deficiência possam participar plenamente. Não se quer aqui negar a materialidade da deficiência, o que se pretende é “o reconhecimento de que a deficiência é um fenômeno complexo, exigindo diferentes níveis de análise e intervenção, desde o médico até o sócio-político”<sup>19</sup> (SHAKESPEARE, 2006, p. 203).

Neste sentido, pensamos a deficiência não como uma questão minoritária, apenas direcionada às pessoas definidas como pessoas com deficiência, mas devemos entendê-la como uma experiência universal da humanidade. Silva (2006) neste sentido, expressa:

---

*have physical impairments and thus excludes them from participation in the mainstream of social activities”.*

<sup>18</sup> Tradução livre da autora: “*The social model demonstrates that the problems disabled people face are the result of social oppression and exclusion, not their individual deficits*”.

<sup>19</sup> Tradução livre da autora: “[...] *is the recognition that disability is a complex phenomenon, requiring different levels of analysis and intervention, ranging from the medical to the socio-political*”.



[...] a superação da condição de fragilidade social das pessoas com deficiências deve ser viabilizada por meio de ações políticas e não simplesmente terapêuticas, retirando do indivíduo a responsabilidade pela sua posição na sociedade, sem com isso negar os avanços da medicina para o conforto das pessoas com deficiência, resistindo, porém, à pura medicalização pela cura, processo que se consolidou com a contribuição da área de educação (SILVA, 2006, p. 123).

Segundo Shakespeare (2006, p. 200) “[...] o modelo social tem sido efetivamente psicológico para melhorar a autoestima das pessoas com deficiência e construir um senso positivo de identidade coletiva [...] O modelo social tem o poder de mudar a percepção das pessoas com deficiência”<sup>20</sup>. É comum as pessoas com deficiências se sentirem culpadas por sua condição, devido a inúmeras formas de discriminação e preconceito verbalizados e manifestados pela sociedade, assim a falta de autoestima e autoconfiança é um grande obstáculo para as pessoas com deficiência.

Frente a tal situação, devemos nos questionar, porque é tão difícil superar os “problemas” da deficiência? Shakespeare (2006), nos mostra que três hipóteses podem ser levantadas para esta questão: primeiro, as barreiras, sejam elas físicas, arquitetônicas ou pedagógicas, nunca parecem ser definitivamente eliminadas; em segundo lugar é muito difícil “celebrar” a deficiência, uma vez que se trata de uma dificuldade, incapacidade, e como tal é carregada por traços de opressão e exclusão; e, por último, a emancipação do deficiente requer recursos adicionais para que possa atender suas necessidades e colocá-los em situações de equidade perante os outros.

Tendo em vista as condições, as quais, a sociedade está edificada podemos perceber que a deficiência nela própria, a verdadeira deficiência é constituída pela falta de algo, pela carência que é característica dominante da sociedade, que não permite, não autoriza, não oferece oportunidades e acessibilidades para que o sujeito que está em condição de diferença pela sua deficiência possa ter acesso, participação e sucesso. Somente com a concretização desta tríade (acesso, participação e sucesso) é possível considerarmos um ambiente como plenamente inclusivo.

---

<sup>20</sup> Tradução livre da autora: “[...] the social model has been effective psychologically in improving the self-esteem of disabled people and building a positive sense of collective identity [...] The social model has the power to change the perception of disabled people”.

Sob a influência do modelo social da deficiência espera-se que as políticas públicas criem condições cada vez mais favoráveis à melhoria da qualidade de vida das pessoas, “pois isso é mais importante do que estabelecer diretrizes para que elas se tornem independentes, a partir de tratamentos ou de educação compensatória, segundo orientação clínica”. Neste sentido, o que se quer, de acordo com o modelo social é uma análise do contexto socioeconômico e cultural, bem como uma reconstrução da sociedade no sentido de eliminar as barreiras, sejam elas físicas ou atitudinais, que impossibilitam a plena participação do sujeito com deficiência na vida em sociedade sem qualquer forma de opressão e discriminação. Desejamos então, efetivar uma proposta de sociedade mais humana “sem a hegemonia do corpo belo e perfeito” (CARVALHO, 2014, p. 37).

## 2.2 INCLUSÃO: DIREITOS HUMANOS EM DISPUTA

A formação política, cultural e econômica do Brasil e as características de sua organização social promoveram e vem promovendo vários impactos diretos na vida de crianças e jovens brasileiros, impactos esses que, por sua vez, vêm carregados de problemas. Kassar (2012, p. 835) ressalta que “falar sobre a educação especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade”. A autora destaca que o nosso país foi construído a partir da diversidade de populações e de suas culturas, entretanto este processo se deu de forma extremamente desigual. Neste contexto desigual, surge o conceito e a visão de marginalidade, no sentido de caracterizar tanto aos adultos das camadas pobres quanto a seus filhos.

[...] Na República, a massa de brasileiros desempregada e considerada iletrada foi identificada como marginal e seus hábitos vistos como indecentes e de transgressão aos bons costumes, aos olhos de uma elite que tomava seu país como atrasado em relação a Europa (KASSAR, 2012, p. 835).

É marcante a disparidade social em nosso país, seja nas esferas regionais, estaduais e, até mesmo, em esferas menores da população, caracterizando um dos maiores problemas da sociedade, gerador de conflitos entre os cidadãos. A desigualdade tende a agravar ainda mais os problemas socioeconômicos das

pessoas menos favorecidas. Entretanto, para além da desigualdade social, há outras maneiras de avaliarmos uma sociedade, levando em consideração as disparidades com as quais seus integrantes vivenciam, seja do ponto de vista econômico, regional, racial e de gênero.

Consequência da má distribuição de renda, a desigualdade social é uma realidade que afeta a sociedade não só brasileira como da maioria dos países. Fato este que gera um contraste econômico e social entre a população, uma vez que apenas uma pequena parcela da sociedade detém a maioria dos recursos econômicos.

Podemos citar, segundo relatório de ONU (2010), como principais causas da desigualdade social, a falta de acesso à educação de qualidade; política fiscal injusta; baixos salários; dificuldade de acesso aos serviços básicos: saúde, transporte público e saneamento básico. Acrescentaríamos a esta lista, outras inúmeras causas que aumentam a distância entre ricos e pobres, a citar a má distribuição de renda, a má administração dos recursos, a lógica de acumulação do mercado capitalista, falta de investimento nas áreas sociais, culturais, saúde e educação, etc.

Os dados sobre a desigualdade no Brasil mostram a concentração de riqueza e renda nas mãos de poucas famílias “apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres, os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%”<sup>21</sup>. Esses dados confirmam a diferença na concentração de renda entre ricos e pobres, refletindo diretamente na alimentação, bens de consumo e serviços elementares ao ser humano, de modo especial às classes menos favorecidas sócio e economicamente.

Podemos evidenciar, com base nos dados, “os altos índices de desemprego e violência no país, assim como todo o retrocesso nos direitos sociais inscritos no texto constitucional” (GARCIA, 2017, p. 229). Além do mais, tal quadro de desigualdades sociais gera um processo de exclusão relacionado à moradia, educação, emprego, saúde, entre outros aspectos de direito do cidadão. Se um país não consegue atender às necessidades básicas de grande parte de seus cidadãos, tampouco conseguirá prosperar de forma equitativa.

---

<sup>21</sup> Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 14/01/2019.

Em publicação recente na página do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil<sup>22</sup>, um trabalho intitulado “Desenvolvimento Humano para Além das Médias”, expõe que:

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo segundo o Relatório Global de Desenvolvimento Humano de 2016 do PNUD. Ocupa a 10ª posição no ranking da desigualdade (medida pelo coeficiente de Gini), de um conjunto de 143 países. Reconhecer e combater esta desigualdade é um desafio complexo e permanente para a sociedade brasileira. Uma das principais recomendações das Nações Unidas<sup>23</sup> a fim de diminuir as desigualdades e garantir que ninguém seja deixado para trás nos processos de desenvolvimento dos países trata da necessidade de produzir e analisar dados de maneira detalhada, desagregada, olhando para as particularidades dos diferentes grupos para além das médias (PNUD; IPEA; FJP, 2017, p. 08).

Diante desse quadro, faz-se necessário repensar todo o contexto social em que cada grupo está inserido, acreditamos que vai muito além de promover uma distribuição de renda mais justa, rever a lógica de acumulação capitalista e a má administração dos recursos, é necessário acima de tudo grande investimento nas áreas sociais, culturais e educacionais, com vistas a proporcionar melhores condições de vida para toda a população, de modo especial aqueles marginalizados socialmente.

Ao conjunto de pessoas que estão à margem da sociedade, “incluem-se também as crianças com deficiências” (KASSAR, 2012, p. 835). Cabe, desde já, elucidar que ao utilizarmos o termo deficiência no decorrer do texto, nos referimos de forma genérica a todas as pessoas inseridas num mesmo grupo – o grupo das pessoas em “situação de deficiência”. Tal expressão surge do modelo social de deficiência, o qual ressalta que ela, não é uma condição exclusivamente do indivíduo e sim uma decorrência da relação de suas características individuais com as circunstâncias sociais do *lôcus* em que está inserido. Nesse contexto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), define:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

---

<sup>22</sup> Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em 14/01/2019.

<sup>23</sup> Relatório de Desenvolvimento Humano, 2016 (UNDP, 2016a).

Historicamente, o processo educacional foi marcado pela separação de acordo com as diferenças predominantes entre os estudantes tidos como “normais” e os “anormais”<sup>24</sup>, classificando inclusive o local destinado ao atendimento destes sujeitos. Neste sentido, o conceito de diferença ora atribuído fazia, e em alguns aspectos ainda faz, referência apenas à separação dos indivíduos na sociedade e a marginalização desses pela sua cor, raça, crença, cultura e classe social. Desta forma, torna-se fundamental fazer um paralelo dessa condição individual do sujeito aos aspectos relativos a classe social em que ele está inserido na sociedade, lembrando que embora

[...] a deficiência atinja todas as classes sociais, as consequências das políticas educacionais as impactam diferentemente, pois, enquanto os 20% mais ricos da população podem escolher usufruir ou não das ações em implantação de educação inclusiva na escola pública, a maior parte da população não tem tantas escolhas (KASSAR, 2012, p. 845).

Há de se destacar o “fato do poder público assumir a maior proporção de matrículas na etapa obrigatória de ensino” (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 178), a partir das reformulações nas políticas educacionais. Porém, entre avanços e tropeços, ainda persistem índices de marginalidade direcionada as crianças e jovens das camadas pobres brasileiras, indicando um número considerável de estudantes que permanecem em espaços segregados nesta mesma etapa. “Na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população” (KASSAR, 2012, p. 845).

A inclusão, seja ela social ou educacional, permeia um campo amplo e por vezes contraditório, ao pensarmos na gênese da ideia de promover a inclusão, somos levados a nos questionar nos motivos de tal necessidade. Rodrigues (2006, p. 300), vem dizer que “o termo Inclusão tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc”. A inclusão vem sendo discutida e amplamente implementada nas diferentes instâncias sociais,

---

<sup>24</sup> Baseados na aplicação dos estudos de Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961), os serviços de higiene dos diferentes estados brasileiros passaram a classificar os alunos entre *normais* e *anormais*, iniciando um processo de “patologização” escolar, ao adotar uma visão psicopedagógica no atendimento aos alunos com deficiências (JANNUZZI, 1985, 2004). Ver mais em Kassar (2012), disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

há certa urgência em promover mecanismos que superem a lógica excludente que coloca os “diferentes”, os que fogem à norma, a margem da sociedade.

Ao nos debruçarmos sobre os aspectos alusivos à educação inclusiva, buscamos em Rodrigues (2006) compreender o conceito e o objetivo da ideologização da escola inclusiva, afinal o que se pretende com tal perspectiva? E mais, inclusiva para quem?

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 301-302).

O discurso pela escola inclusiva tornou-se comum, inúmeros são os dispositivos legais que se pretendem efetivos na construção de uma escola mais igualitária, que atenda às especificidades de cada um, entretanto as práticas escolares ainda persistem em contradizer tais marcos políticos. No intuito de reverter este triste e persistente impasse, nos apoiamos no que expõe Skliar (2006, p. 33) ao problematizar o contexto da educação inclusiva: “que não faça metástase, que faça metamorfose”. São necessárias ações eficazes que objetivem garantir a letra da legislação, e oportunizar aos excluídos da sociedade, da escola, condições de acesso, de permanência e de qualidade na sua formação escolar. Trata-se de garantir o direito humano e fundamental a educação, como uma prerrogativa da condição cidadã do sujeito.

Rodrigues (2006) vem realçar esta ideia, de que uma educação pela perspectiva inclusiva, objetiva promover uma escola que garanta a aprendizagem de todos os seus estudantes, e principalmente que encare estes estudantes, como sendo todos diferentes e merecedores de uma pedagogia que atenda às suas especificidades e assim torne-se efetivado o direito à plena participação de todos os estudantes na escola regular. Ou seja, cabe a escola, aos professores e ao Estado “conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação” (RODRIGUES, 2006, p. 305).

Inclusão implica pensarmos mudanças do paradigma educacional. A escola, como se encontra estruturada atualmente, já não dá conta de atender a gama de diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, condição física e

intelectual, enfim a diversidade humana. Neste sentido é chegada a hora de promover transformações no modelo da escola, no seu planejamento, no seu currículo, de modo a proporcionar a aquisição da aprendizagem e a igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Mantoan (2006a, p. 192), neste contexto, esclarece “o direito à diferença nas escolas desconstrói o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

Pensar uma escola inclusiva requer buscar mudanças não apenas estruturais, arquitetônicas, físicas, mas, acima de tudo exige uma mudança de mentalidade, de concepções, uma redefinição de planos, pois o que se pretende é transformar as diferenças presentes no espaço escolar em oportunidades de articulações, trocas que contribuam para que talentos e saberes individuais se comuniquem e favoreçam o crescimento tanto individual como coletivo.

Mantoan (2006a) afirma que as razões para pensarmos uma escola inclusiva não se esgotam, principalmente, por considerar que para muitos estudantes, a escola é o único espaço para que tenham acesso ao conhecimento. “É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e se tornar cidadãos com identidade social e cultural”.

Ao discutirmos as políticas de educação inclusiva, é fundamental o entendimento da inclusão como um direito humano, como uma possibilidade de garantir uma melhor qualidade de vida ao público da inclusão. Incluir é processo constante, afinal, a construção da aprendizagem é uma experiência única, que exige tato, atenção e dedicação em relação ao outro. Só a partir de atitudes humanizadoras, é que será possível concretizarmos a proposta de uma escola inclusiva, em que todos tenham voz e possam expressá-la de forma significativa.

Neste contexto ressaltamos as fortes implicações e ligações dos direitos humanos no que tange ao campo da inclusão, uma vez que, tal referencial é usado em vários países do mundo no intuito de tratar de questões como saúde, educação, cidadania, mesmo que em alguns momentos a sua interpretação tenha diferentes perspectivas. Rodrigues (2016, p. 11) nos diz “os direitos humanos constituíram-se como uma promessa de paz e de redução dos conflitos humanos: os direitos humanos procuram substituir a eficácia da força pela força da ética”.

A Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança (1990), em sua gênese e seu objetivo central emprega o “direito a um tratamento igual para todos”,



e esta é, também, a meta da educação inclusiva, proporcionar a todas as crianças a possibilidade de participarem ativamente das atividades na escola e na sociedade com seus pares, sem qualquer forma de discriminação ou exclusão pela sua condição particular. Afinal, “se o tratamento deve ser igual para todas as crianças, não podemos privar algumas delas da necessária e essencial integração com seus pares que está implícita nas práticas inclusivas” (RODRIGUES, 2016, p. 13). A escola dita inclusiva, neste contexto, tem papel importante na superação da exclusão educacional e social, e torna-se instrumento de combate as atitudes discriminatórias.

Rodrigues (2016) faz referência à definição do termo inclusão proclamada pela UNESCO, relacionando-a ao contexto de direito humano.

Processo de encarar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, culturas e comunidades e de reduzir a exclusão dentro (e provocada) pela educação. Implica mudanças e modificações no contexto, modelos, estruturas e estratégias (UNESCO *apud* RODRIGUES, 2016, p. 15).

Tratar a inclusão como direito humano, implica valorizar o sujeito pelo que ele é, e pelo simples fato de ser, sem discriminá-lo por qualquer característica que o diferencie de mim, e da existência de uma norma. Incluir é aceitar o convite para inovar e humanizar a escola e consequentemente a sociedade é dar espaço para a diversidade inerente a todos os estudantes.

Limitar ou restringir a participação de uma criança na sociedade, pela sua condição de “diferença”, seja ela de raça, crença, condição física ou intelectual, entre outras, é tirar dela a sua liberdade de vivência, de construção de sua identidade, a possibilidade de explorar e conhecer o mundo, de alcançar os seus direitos básicos para que possa ter acesso a uma vida respeitável. “Sem uma inclusão efetiva, as oportunidades de participar na vida comunitária, lazer, desporto, intervenção, política, ecologia etc., ficam muito diminuídas” (RODRIGUES, 2016, p. 16). Diante de todo exposto, não há como negar que a inclusão, trata-se de um direito humano emergente.

Uma escola inclusiva deve estar direcionada a atender à diversidade humana, de modo a apresentar uma proposta educativa que proporcione a todos, oportunidades de acesso e qualidade no processo de aprendizagem, com profissionais mais humanos, capacitados e com vontade própria de fazer e ser a

diferença na vida de uma criança. Desta forma, reafirmamos o que foi dito por Rodrigues (2016, p. 17) “uma escola que não adote uma política inclusiva não pode ensinar todos os alunos [...]”.

Fato de extrema importância que deve ser ressaltado, é que na inclusão, não é apenas o sujeito que deve procurar integrar-se na escola e na sociedade, mas estas estruturas é que devem remodelar-se de modo a se aproximarem e a acolherem a todos “os sujeitos da diferença” integrando-os e buscando superar a lógica da exclusão. Simplesmente possibilitar a matrícula do estudante público-alvo da educação especial na escola regular não é condição suficiente, não garante a inclusão. Skliar (2001) nos propõe refletir sobre as formas em que ainda é pensada a escola inclusiva:

[...] É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua possibilidade de inserção social. Oferece-se o mesmo espaço escolar, a mesma escola para todas as crianças como se isso fosse suficiente ou o mesmo que oferecer igualdade de condições de acesso aos saberes. Não há um reconhecimento político das diferenças, mas sim uma mera aceitação da pluralidade, sem que se perca de vista a norma ideal (SKLIAR, 2001, p. 20).

Nesta perspectiva, nos cabe pensar como a escola dita agora inclusiva, se ajusta para melhor atender tal diversidade, para combater as fronteiras institucionais do binômio inclusão/exclusão. Abrir as portas da escola para os outros da sociedade, aos excluídos, não basta, faz-se necessário mudanças na sua perspectiva educacional, no seu currículo e nas atitudes de modo que seja construída uma cultura de aceitação deste outro, só assim, o sentido da proposta de uma escola para todos se efetiva.

Salientamos ainda a fundamental importância de darmos voz aos sujeitos incluídos. Não se efetiva uma proposta verdadeira de inclusão apenas se utilizando da voz e das “invenções” dos sujeitos da normalidade. Pautados apenas nestas perspectivas, incorremos no erro de, “mais uma vez, um falar, julgar, sentir, perceber pelos outros, sem que esses outros tenham, além do local da sua escolarização, uma/s narrativa/s própria/s” (SKLIAR, 2001, p. 20). Neste sentido, convém ressaltar o lema fortemente clamado pelas pessoas com deficiência: “nada sobre nós, sem

nós”<sup>25</sup>, tal lema foi incorporado pela Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) e comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política (SASSAKI, 2007). Assim, entendemos a necessidade de participação plena dos envolvidos quanto à tomada de decisões sobre as suas vidas.

A política educacional com o argumento de “educação para todos” generaliza a forma de educar, homogeneíza, deixando de fora, excluindo, “os outros”, pois, se encontram fora da “curva” da normalidade e não são alcançados pela educação. Isso gera a violência simbólica (BOURDIEU, 1997)<sup>26</sup>, como forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica, uma imposição do capital cultural dominante, com a manutenção do *status quo*, reproduzindo continuamente pessoas iguais e homogêneas. Há de se pensar que todos são diferentes, assim a política educacional deve ser estruturada de forma a contemplar todas as diferenças, devendo englobar a todos (os outros e os mesmos). Esse pensamento de quebra de paradigma pode criar uma verdadeira política de educação inclusiva.

Não é mais possível que a sociedade, os grupos sociais minoritários, marginalizados aceitem como explicita Skliar (2003, p. 40) “uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas, mas nenhuma [...] palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades”; são necessárias políticas que entendam e valorizem as diferenças dos sujeitos como mecanismos de construção de sua identidade, como sujeito social pleno de direitos.

As desigualdades de oportunidades com as quais as pessoas com deficiências experimentam diariamente estão relacionadas a ter um tratamento social digno, a conseguir emprego na idade adulta, a ter acessibilidade aos mais diversos espaços sociais. O corpo deficiente, frente aos padrões cotidianos de “normalidade”, se torna cúmplice da opressão sofrida pelas pessoas com deficiência,

---

<sup>25</sup> Versão do lema Nothing about us without us – do Disability Rights Movement. Grito dos militantes norte-americanos em manifestações em prol dos direitos civis das pessoas com deficiência, que foi adotado como lema pelo movimento internacional (WERNER, 1998).

<sup>26</sup> Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Bourdieu (1997, p. 204) “considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural”.

de modo a perpetuar formas de desigualdade. Assim, conforme Artiles, Kozleski e Gonzalez (2011, p. 297) “o corpo do deficiente é des/valorizado devido à sua capacidade (ou ausência da mesma), de transformar capital físico ou intelectual em recursos e mercadorias valiosas sob as condições de um novo capitalismo”.

Conforme fundamentos sociológicos desenvolvidos por Bourdieu (1997, p. 69) “o poder simbólico opera, em parte, através do controle dos corpos de outras pessoas”, a desigualdade social é constituída pelo acesso desigual ao capital simbólico que, com frequência, tem a sua base nas construções da competência cultural desigual (ARTILES; KOZLESKI; GONZALEZ, 2011). Nesse contexto, a grande carga de estigmas com que os grupos sociais minoritários (sejam eles raciais, econômicos, culturais ou em status de deficiência) convivem, faz com que o acesso a condições de oportunidades iguais seja negligenciado, diminuindo o acúmulo de capital cultural e consequentes promoções pessoais e profissionais. Nesse sentido, convém destacarmos que “os esforços da educação inclusiva acontecem numa sociedade repleta de desigualdades e múltiplas formas de exclusão” (ARTILES; KOZLESKI; GONZALEZ, 2011, p. 298). Para tanto, isso implica uma análise crítica muito mais complexa do quadro social em que vivenciamos em nosso país.

Nessa discussão, ressaltamos a influência das relações de poder no contexto social. Tais relações pressupõem hierarquias econômicas e sociais, nas quais, por vezes, um grupo de indivíduos pode se impor sobre outro, ao considerar as questões identitárias referentes a categoria social, econômica, étnica e psicológica gerando processos de desigualdade. Piccolo (2012) nos conduz a refletir sobre o sistema que oprime o negro, a mulher, o homossexual e o deficiente, o qual embora use de razões e justificativas das mais diversas, é entendido pelo autor, como sendo precisamente o mesmo, “o sistema capitalista, estruturado em uma ética normativa que abole a diferença e transforma a desigualdade em estado natural do humano” (PICCOLO, 2012, p. 230).

As formas de opressão impostas contra as pessoas com deficiência, causam efeitos gerais que tendem a gerar amarras que influenciam fortemente no desenvolvimento destes sujeitos, de tal modo, a desencorajá-los “a assumir uma postura de autoria de suas próprias vidas, afastando-os do conjunto de relações sociais características de cada cultura” (PICCOLO, 2012, p. 131). O autor, ainda faz referência à importância de nos apropriarmos da ideia de que “a opressão sofrida

pelos deficientes deve ser interpretada como um fenômeno multidimensional e não monolítico” (PICCOLO, 2012, p. 145), uma vez que, grande parcela das pessoas com deficiência sofre encargos adicionais relacionados à raça, classe social, assim como, preconceito, abandono familiar e dificuldade de interação social. Neste contexto, se torna imperioso ampliar os direitos das pessoas com deficiência e criar mecanismos para que os mesmos, de fato, se efetivem.

Com base nos dados trazidos e nos relatos dos autores, há evidências suficientes que comprovam como a sociedade em que vivemos é centrada nos pressupostos da desigualdade do patriarcado, do elitismo, do racismo, da homofobia e do preconceito. Piccolo (2012, p. 145) enfatiza que “um hábitus não se extrai como de supetão. É preciso um longo trabalho de reeducação e humanização”. Ou seja, por mais que se intente a criação de um movimento com anseios democráticos e emancipatórios, “é quase inevitável que algumas destas características também se reproduzam, ainda que inconscientemente na senda destes movimentos sociais” (PICCOLO, 2012, p. 145).

Romper com tais mecanismos de desigualdade social, implica diretamente na criação e acima de tudo efetivação, de políticas públicas direcionadas a todas as esferas sociais, educacionais e culturais, que valorizem o direito a dignidade da pessoa humana, como prevê a nossa Constituição Federal (1988).

## 2.3 O SER DA DEFICIÊNCIA E O SER DA DIFERENÇA

Mas afinal, quem define a diferença? O que se entende por diferença neste contexto social em que vivemos? Quem são os sujeitos da diferença? Muitas interrogações são levantadas quando discutimos as relações sociais e de poder em uma sociedade pautada por valores em crise. Ao pensarmos nas questões relativas a conceitualização do termo diferença, o que deve ser consenso unânime é o fato de que o diferente não é simplesmente o não igual, mas transcende a não identificação do outro com os outros. “Trata-se de uma edificação permeada de aspectos culturais, históricos e políticos” (CARVALHO, 2014, p.10).

As diferenças não podem ser vistas como meros desvios da norma ou como simples resultados de comparações entre os sujeitos. As diferenças precisam ser compreendidas levando em consideração, a posição social de cada sujeito distinto, o

seu lugar de fala, de anunciação, bem como, suas relações com os demais sujeitos e com o contexto social. “Aplicado às pessoas, o vocábulo diferença é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais” (CARVALHO, 2014, p.13), principalmente na medida em que se apoia em condições subjetivas, as quais demarcam a individualidade de cada ser: sua raça, sua cor, sua classe social, seu gênero, suas características físicas, intelectuais, culturais. Os conjuntos de tais formas de identificação definem, consequentemente, o lugar de cada indivíduo na sociedade.

Skliar (2003) em seus trabalhos aponta para o conceito de alteridade radical<sup>27</sup>, o qual consideramos importante ressaltar neste contexto. Para o autor “dentre as figuras da alteridade radical que são hoje objeto de tradução/aproximação/inclusão escolar, há um “Outro” que se tornou especialmente sensível às reformas pedagógicas das últimas décadas”. A este outro, que Skliar se refere, denominamos aqueles considerados o público-alvo da educação especial. São sujeitos incluídos num único processo de alterização<sup>28</sup>:

[...] tanto aos membros de minorias étnicas e culturais, quanto a meninos e meninas de rua, crianças superdotadas, grupos desfavorecidos ou marginalizados, populações nômades e aqueles com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas (SKLIAR, 2003, p. 42).

Convém então, tratarmos da conceitualização e diferenciação dos termos deficiência e diferença. Bueno (1998) refere-se à deficiência, relacionando-a às questões de saúde, às patologias, indicando um quadro clínico, terapêutico, ou seja, alguém que necessita de tratamento visando à cura, a erradicação, a prevenção de um “mal a ser evitado”, em contrapartida, define o termo diferença, referindo-se à questão social, cultural e linguística. Entretanto, para o autor, esta distinção conceitual de termos deve ser questionada por nós estudiosos:

Essa distinção entre a diferença e a doença/deficiência não pode ser considerada, por nós estudiosos, como meramente retórica, pois é conceitual, portanto, teórica, e quanto mais solidamente enfrentada, mais

---

<sup>27</sup> Para expressá-lo simplesmente utilizarei as próprias palavras do filósofo francês Baudrillard: em tudo outro (autre se refere a todo o outro, em termos gerais; autri, por outro lado, poderia se traduzir pelo “próximo”, a outra pessoa) existe o próximo esse que não é eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e assimilar e também o outro radical, (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável. (BAUDRILLARD, 2002, citado por SKLIAR, 2003, p. 40).

<sup>28</sup> Processo de “alterização” significa colocar a ênfase na produção do outro como alteridade e de duvidar, ao mesmo tempo, que esse outro exista “naturalmente”.

nos oferece possibilidades de densidade em nossas análises (que, redundantemente, queiramos ou não, são teóricas) (BUENO, 1998, p. 6).

Somos levados a pensar na multiplicidade de diferenças (sociais, culturais, políticas...) que convivem e se relacionam na sociedade, bem como, na singularidade de cada sujeito, no modo individual e único de valorar a sua vivência. Assim, a diferença pode ser entendida como um posicionamento definido com base em uma interpretação individual, singular. “A diferença, não constitui um ponto de vista, mas uma distância que separa de um outro os outros” (SKLIAR, 2003, p. 40). Ou seja, há perspectivas diferentes (singulares e plurais), nas quais o sujeito compreende o outro, como um outro, que é diferente de mim.

Veiga-Neto, pautado pelos estudos foucaultianos utiliza-se da palavra “anormais”, ao caracterizar as diferentes identidades do público das políticas de inclusão, e justifica:

[...] estou usando a palavra anormais, para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os "outros", os miseráveis, o refugo enfim. (VEIGA-NETO, 2001, p. 105).

Concordamos com o autor, ao enfatizar que “se nos incomoda até mesmo a palavra anormal”, é porque somos conscientes sobre o seu sentido, seu significado, ao entendermos que este é oriundo de práticas e discursos, e “às custas de oposições, exclusões e violência” (VEIGA-NETO, 2001, p. 106). Ou seja, se apenas a palavra, já nos causa repulsa, o que dizer das amarras, das formas opressoras empregados a ela?

Com base em Skliar (1999) erroneamente, o “lugar no mundo dos outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional”, entendemos este lugar institucional, como aquele que foi constantemente pensado como espaço marcado pelo processo de inclusão/exclusão. Neste contexto, o autor coloca em discussão as questões relacionadas à alteridade deficiente, ao apontar que este “é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros” (SKLIAR, 1999, p. 16).



Para Skliar (2006), diferença não é opor um ao outro, e sim é a alteridade com a qual cada indivíduo se vê e é visto pelo outro. O sujeito “deficiente” é constantemente discriminado e excluído da sociedade, com frequência este indivíduo é visto e tratado pela sociedade como carente, incapaz, doentio. Invisibilizando-o como sujeito pertencente de uma nação, cidadão e sujeito político, capaz de articular-se em movimentos sociais, “possuidor de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias” (SKLIAR, 1999, p. 17).

É ressaltado pelo autor ainda que a ideia de que a deficiência se constitui, simplesmente, como um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Para tanto, é essencial trazermos um novo posicionamento ao se pensar a deficiência, invertermos “aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual”, colocar em discussão a sua essência, o seu contexto político, social, econômico e cultural, bem como compreender onde está localizada a deficiência. Skliar (1999) aponta mais detalhadamente sobre o contexto da deficiência:

[...] a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999, p. 18).

Os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade. Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder (SILVA, 1998 *apud* SKLIAR, 1999, p. 19).

O que se quer dizer é que a deficiência, não deve estar pautada de forma única e centrada apenas pelo modelo clínico, patológico. Este sujeito com deficiência é um sujeito sócio-histórico e cultural, que não deve ser homogeneizado, infantilizado e, de certa forma naturalizado, visto apenas, sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

Carvalho (2014, p. 16) nos mostra que “as experiências individuais são únicas para cada sujeito, deficiente ou não”. Esclarece ainda, que cada acontecimento varia enormemente em significado de um sujeito para o outro. Devemos levar em consideração, que o fato de um determinado grupo de sujeitos estar em situação de

deficiência, não significa que estas pessoas vivenciarão as mesmas limitações, ou seja, esta característica (estar em condição de deficiência) não determina a experiência de deficiência de cada um.

Observamos no exposto por Skliar (1999), que o discurso da deficiência, como tal, tende a mascarar a questão política da diferença, das diferenças étnicas, culturais, raciais, de gênero, pois “nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade”. Para o autor, a diversidade em contextos mais amplos, retrata uma estratégia conservadora que obscurece, o significado político das diferenças culturais. Assim, cabe destacar que o “conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo” (SKLIAR, 1999, p. 22).

De modo a auxiliar na compreensão do termo diferença, bem como diferenciá-lo de deficiência, anormalidade e diversidade, Skliar apresenta algumas marcas que possibilitam a compreensão do termo, as quais são pertinentes neste contexto:

[...] as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade"; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (SKLIAR, 1999, p. 22-23).

Assim, como exemplo de distinção entre os termos deficiência e diferença podemos destacar a forma de tratamento em relação ao sujeito Surdo, que ao invés de ser visto e caracterizado pela figura do “deficiente da linguagem”, do “deficiente auditivo”, poderia ser visto como minoria linguística, criando e constituindo uma diferença política. Ou, como coloca o Skliar (1999, p. 23) “em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência”.

Entendemos que as diferenças são constituídas e definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem que já exista um grupo social, o

qual dá sentido, cria distinções. É um determinado grupo que coletivamente conceitualiza uma diferença, atribuindo a ela importância e valor. Silva (2006, p. 114) nos diz que “a diferença é, portanto, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais que são definidos pelos tipos de interação e intensidade dos conflitos”. Entretanto este é um campo complexo e paradoxo, pois ora apela-se ao individualismo, no intuito de incentivar a diferença “seja diferente, assegure sua identidade” e ora objetiva-se mapear, identificar quem é quem, podendo assim controlar os sujeitos, no intuito de “manter um equilíbrio de forças e, no limite, tornar esse outro diferente enquadrado nos padrões de diversidade necessária e, quiçá, mais um elemento exótico para ser mostrado como prova de tolerância social”. Assim, a diferença ainda não é tida como perspectiva emancipadora, mas como um mecanismo de identificação e controle, estreitamente relacionado às relações de dominação e poder (SILVA, 2006, p. 116).

A mesma autora nos remete a pensar ainda, sobre a leitura social que é feita das diferenças, apontando para os estigmas, valores negativos que são carregados de “atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmatização que delegam à pessoa portadora de deficiência o lugar de cidadão de segunda categoria na sociedade”. Tais estigmas, neste contexto, são atribuídos a uma condição existencial, constituídos no arranjo das relações sociais “a partir do que é construído ideologicamente acerca do outro” (SILVA, 2006, p. 117).

Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade/multiplicidade das diferenças humanas, sejam elas físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas etc. Tal sociedade integra também “os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade física ou mental, devido a causas acidentais ou congênitas que os tornaram pessoas com deficiências e enfrentam barreiras sociais diferenciadas”. Condições diferentes proporcionam também oportunidades de acesso diferenciadas que interferem na vida cotidiana de uma pessoa, uma vez que o meio atribui valor ao indivíduo de acordo com sua posição social. “A rejeição à diferença na nossa sociedade é um fenômeno que tem como referente ao modelo jovem, masculino, cristão, heterossexual, produtivo, branco e fisicamente perfeito” (SILVA, 2006, p. 118). Neste sentido, o conceito de deficiência condiciona-se às instâncias valorativas do contexto social.

No intuito de compreender quem são estes sujeitos da diferença e da deficiência, convém refletirmos sobre a identificação de três parâmetros sociais

desenvolvidos por Amaral (1998), a saber: estatísticos (moda e média), estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento) e psicossocial (“tipo ideal”). De acordo com a autora, as três ideias definem a terminologia “diferença significativa” ou deficiência como desvio ou anormalidade.

O primeiro refere-se ao critério estatístico que impõe uma “média aritmética” dos valores sociais que predominam. Cita como exemplo a existência de uma altura média do homem brasileiro, assim como uma frequência média de escolhas profissionais por gênero. O segundo diz respeito às características da espécie humana, que tem na sua “vocação” genética uma forma e função, uma estrutura própria que a diferencia de outros seres; e, por último, o parâmetro que compara determinada pessoa com um tipo ideal construído pelo grupo dominante (AMARAL, 1995, p. 17).

Somos provocados a pensar no significado do termo diferença significativa, visto que, quando falamos simplesmente de ‘diferenças’, talvez estejamos apenas referindo-nos a características ou opções que, embora sinalizando dessemelhanças, não criam climas extremamente conflitivos. Entretanto, ao tratarmos das “relações humanas que se estabelecem a partir de uma dada característica que sinaliza para o ‘significativamente diferente’”, o contexto é bem mais complexo (AMARAL, 1998, p. 13).

Para Amaral (1998), o primeiro parâmetro, denominado estatístico, apresenta duas vertentes, a primeira delas é a “média”, que está relacionada a matemática, através dela, entendemos, por exemplo, a altura média do homem brasileiro como sendo X e, assim, todos aqueles que se afastarem significativamente dela (os muito acima ou abaixo) são diferentes, são desviantes, são anormais.

A segunda vertente é a “moda”, ela está ligada ao máximo de frequência numa curva de distribuição e nos d  , por exemplo, “a maior frequência de mulheres sendo professoras de 1   grau, e assim, homens que exercem essa forma de magistério seriam diferentes, desviantes, anormais” (AMARAL, 1998, p. 14). Em relação à moda, a autora lembra que esse valor não é naturalmente dado, mas que corresponde a fatores historicamente constituídos.

O parâmetro estrutural/funcional está relacionado aos componentes da natureza, como por exemplo: andar, ouvir, falar, ver, pegar, etc. Essas ações são naturais de todo ser humano, entretanto, todos aqueles que precisam de auxílio, de equipamentos ou recursos específicos para executar tais ações, são considerados diferentes. Assim, este critério estrutural/funcional refere-se ao que a autora chama de “‘vocação’ dos componentes da natureza - onde estamos incluídos como seres

humanos - e das coisas/objetos por nós construídos”. Assim, tanto a integridade da forma, quanto a competência da funcionalidade, são critérios que podem definir modalidades de diferença significativa. “Qualquer alteração de maior monta nessa ‘vocação’ caracteriza a pessoa que vive essa condição como significativamente diferente, desviante, anormal e com deficiência” (AMARAL, 1998, p.14).

O terceiro parâmetro, o psicossocial, corresponde à comparação entre uma determinada pessoa ou um grupo e o "tipo ideal" construído e sedimentado pelo grupo dominante. Como exemplo, podemos citar o homem heterossexual, branco, bonito, física e mentalmente perfeito e produtivo, tudo que for próximo ou semelhante a este modelo é desejado consciente ou inconscientemente, por todos nós, já o distanciamento deste "tipo ideal" caracteriza diferença significativa, o desvio, a anormalidade e conseqüentemente o preconceito. Amaral (1998 p. 14), neste contexto, alerta ao fato de que “muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro”.

Embora a terminologia diferença significativa, não seja adotada ao longo desta pesquisa, consideramos importante tratarmos da conceitualização do termo, visto que, tem estreita relação com o contexto das discussões propostas nessa seção. Refletimos ainda, baseados nessa concepção da diferença significativa, sobre o reconhecimento de que “normalidade e anormalidade existem, mas o que efetivamente interessa na experiência do cotidiano é problematizar os parâmetros que definem tanto uma como outra” (AMARAL, 1998, p. 15). Desta forma, podemos pensar a questão da anormalidade de forma inovadora: “não mais e somente como patologia - seja individual ou social - mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, seja qual for o critério utilizado (AMARAL, 1998, p. 15).

Destacamos então, a necessidade de rever os parâmetros tidos como “normais” característicos de um grupo social majoritário, fato que passa a classificar e diferenciar aqueles sujeitos, que em determinado momento fogem às normas e às regras previamente estipuladas, sendo colocados a margem de uma sociedade que é discriminadora e reprodutora das formas de opressão.

Consideramos, veementemente, que o conceito de deficiência não pode julgar apenas os aspectos de lesão, perdas ou alterações orgânicas, para tanto enfatizamos também “os aspectos sociais que a tornam um fenômeno de

subalternidade” (SILVA, 2006, p. 118). Desta forma, concordamos com Diniz (2003, p. 1), ao afirmar que “deve-se entender deficiência como um conceito amplo e relacional. É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade”.

Silva (2006, p. 121) complementa ao enfatizar que a “deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva, ela está inscrita nas relações e interações que determinam seu entendimento na sociedade”. Assim, a diferença surge no processo de produção da existência dos povos, em locais e momentos históricos distintos, em situações e condições distintas. A deficiência é evidenciada, quando as características de um indivíduo em relação aos seus pares se distanciam, colocando-o em situação de desvantagem, incapacidade em relação à norma majoritária, que marginaliza o sujeito da diferença. Numa sociedade que prima pelo padrão da normalidade, as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o padrão estabelecido como ideal, sendo então, colocadas num espaço de diferenciação, sendo alvos de críticas, uma vez que estão fora do que é socialmente esperado.

O termo diferença é constantemente utilizado, e muitas vezes de forma errônea e discriminadora, principalmente quando pautado no discurso moderno referente às diferenciações na educação, sobre as maiores ou menores limitações de cada estudante, diferenciando-os, pelas suas características individuais. Neste sentido, Rodrigues (2006), traz uma importante reflexão, ao expressar que:

Apesar do termo “alunos diferentes” ser abundantemente usado, isso não significa que ele tenha um entendimento claro. Frequentemente o termo “diferente” é usado como um “*alter nomine*” de “deficiente” (sinalização de um qualquer problema num aluno). Tal como no período integrativo existiam os “deficientes” e os “normais” encontramos agora os “diferentes” e os “normais” (RODRIGUES, 2006, p. 304).

Convém pensarmos sobre o valor empregado ao termo diferença de acordo com o modo, lugar e a forma como é utilizado, uma vez que se trata de uma palavra de grande valor simbólico e representacional. Afinal, o que significa ser diferente? A sociedade estipula e determina padrões de normalidade, e para tudo, que pouco ou muito, se distância desta regra o conceito de diferente é empregado. Para tanto, ser diferente para a aceção da sociedade atual é fugir das regras da normalidade, passando a pertencer a um espaço no qual os valores atribuídos o caracterizam

como, por exemplo, uma pessoa com deficiência. Entretanto, compreendemos que para a diferença, não existe critério objetivo, uma estrutura que a determine, e que possa determinar um sujeito como diferente. “A diferença é antes de mais uma construção social historicamente e culturalmente situada” (RODRIGUES, 2006, p. 305).

É pertinente o que proclama Skliar (2006) ao expor que não há alguma coisa que não seja diferença, que não possa deixar de ser diferença, afinal são as diferenças que nos constituem como humanos. Então, devemos entender a diferença como constitutiva da identidade de cada sujeito, o que nos determina como seres sociais, com características individuais. Identidade esta, que deve ser conceituada no campo da diversidade e da alteridade, em contraposição à ideia de identidade fixa, permanente, pois resulta de experiências construídas na multiplicidade de relações sociais, ou seja, é constantemente remodelada.

Assim, “as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria. São simplesmente, diferenças” (SKLIAR, 2006, p. 23).

Nosso desafio esteve pautado no compromisso de desestabilizar o conceito patologizante da deficiência, abrindo caminhos para pensar a existência humana de modo singular, em forma de acontecimentos, enquanto devir, o que nos permite pensar a deficiência enquanto diferença. Diferença essa, na forma de ser e estar no mundo.

Podemos concluir, em concordância com Mantoan (2006b), quando nos incita a pensar sobre as formas opressoras provocadas pelas escolas ao buscar homogeneizar os seus estudantes. A autora expõe que:

Igualar ou apagar as diferenças é tornar a crise educacional cada vez mais aguda, ainda que geralmente a escola pense o contrário, em sua busca de homogeneidade e do mérito que tanto contradizem os princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática (MANTOAN, 2006b, p. 186).

Assim, inspirados em Carvalho (2014) fica uma importante questão a ser refletida por todos, família, escola e sociedade: queremos que nossos filhos/estudantes sejam “iguais” aos outros, ou desejamos estimular as diferenças que permitam que sua subjetividade/alteridade seja preservada?

É comum observarmos que erroneamente a concepção de diferença é tratada como sinônimo de desigualdade e também como similar à deficiência. Ou seja, a



diferença no contexto da educação especial ainda é permeada por um viés negativo, uma diferença que não é naturalizada como as diferentes cores de cabelo, as diferentes alturas entre as pessoas da mesma idade, por exemplo, mas refere-se a uma diferença que coloca um sujeito em situação desigual perante outros. Para Artiles, Kozleski e Gonzalez (2011, p. 292) “a diferença é uma noção problemática porque, quando a situamos nos seus contextos socioculturais, deixa escapar suposições sobre normalidade e desvio incorporando, além disso, sedimentações históricas sobre estigma”.

Piccolo (2012), expõe que o direito a igualdade pressupõe o direito a diferença, não existindo binarismos nesta assertiva. Segundo ele, “o polo oposto da igualdade é a desigualdade e não a diferença” (PICCOLO, 2012, p. 189). Ou seja, as diferenças não significariam, necessariamente, desigualdades, ou seja, não se considera a possibilidade de valorar uma pessoa pela sua distinção, o que há são apenas diferentes modos de ser e, é preciso manter as nossas diferenças, as quais garantem a nossa individualidade.

Para Barnes (2008), Oliver, Finkelstein, Gleeson, Pfeiffer, Shakespeare, Barton, Morris e Crow, as maiores conquistas do movimento de pessoas com deficiência se deram pela afirmação das diferenças e não da igualdade. Ora, um ponto não invalida o outro. Posso afirmar a igualdade e a diferença simultaneamente sem cometer qualquer erro exegético (PICCOLO, 2012, p. 190)

Entretanto, o que desejamos é uma proposta de educação especial que se sustente em uma nova relação entre igualdade e diferença. Igualdade não no sentido de que todos sejam iguais, mas uma igualdade em direitos e deveres, inclusive o direito de se preservar as diferenças. Que esta relação (igualdade e diferença), mude as estruturas excludentes do modo de produção da vida na sociedade capitalista, no qual as diferenças físicas, de gênero, étnicas, de condição social, sejam tratadas como fazendo parte de um grupo de conceitos distinto, mas não desigual. São as diferenças que fazem com que sejamos únicos, são elas responsáveis pela produção da marca da singularidade humana. Com base nessa compreensão de diferença é que defendemos uma aprendizagem individualizada, “onde cada um traça o seu caminho e onde existem várias formas de chegar ao conhecimento” (GARCIA, 2017, p. 229).

### **3 APROXIMAÇÕES E RESISTÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: A POLÍTICA NACIONAL E A TRAJETÓRIA DO SCMB**

[...] os Colégios Militares, guardiães do sonho do Duque de Caxias, não poderiam se olvidar de, em prestando ensino preparatório e assistencial aos dependentes dos militares, buscar a inserção dos alunos público alvo da educação especial em sua prática pedagógica (DEPA, 2015, p. 4).

Este terceiro capítulo, pautou-se no desenvolvimento de uma análise referente à trajetória histórica e legal da implantação do projeto de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no SCMB. Com tal pretensão, iniciaremos as reflexões apresentando a origem e o propósito acerca da constituição do SCMB e, conseqüentemente, buscaremos compreender as alterações presentes no Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB), bem como, conhecer as influências que demarcam estas mudanças legais na realidade cotidiana do CMC, a partir das diretrizes da política nacional de educação inclusiva.

Objetivamos, ainda, refletir sobre discursos e concepções no campo das políticas educacionais do contexto nacional e internacional que embasam e orientam a educação inclusiva, no período pós-reformas dos anos 1990, inicialmente, através de uma breve apresentação de alguns dos importantes marcos legais que legitimam e fundamentam o campo da educação.

Antes, porém, de debater os fundamentos legais e suas diretrizes políticas para a educação inclusiva, apresentamos uma breve abordagem sobre os aspectos históricos de um sistema de ensino originário do Exército Brasileiro (EB), pautado na oferta de assistência educacional para os filhos de militares e, mais recentemente, para os filhos de civis, por meio de concurso de admissão.

Nogueira (2014, p. 40), enfatizou “a simples agregação do adjetivo militar ao substantivo educação já desperta interesse”. Para tanto, pretendemos conhecer a história e a evolução da educação militar no Brasil, que caminha com a evolução da história do próprio Exército Brasileiro.

### 3.1 ORIGEM E PROPÓSITO DO SCMB

Tomando como norte para compreensão do processo histórico da constituição do SCMB, utilizaremos o conteúdo registrado no Regulamento dos Colégios Militares (R-69)<sup>29</sup> de 2008, o Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM) de 2011 e o mais atual, em 2015, o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB)<sup>30</sup>.

O Sistema de Ensino do Exército possui especificidades que o distingue dos demais sistemas educacionais brasileiros. Conforme Nogueira (2014, p. 85) “Essas especificidades são determinadas pela sua finalidade, pela estrutura organizacional de ensino, pelas relações entre os subsistemas”, características estas observadas nos documentos oficiais que regulamentam o ensino militar. O ensino no EB é regido e regulamentado por normas específicas, contudo, sempre em consonância com o que estabelece a legislação federal. As políticas e estratégias do ensino militar são propostas pelo Estado-Maior do Exército ao Ministro de Estado que compete aprová-las e conduzi-las.

Entretanto, mesmo que normatizado por leis específicas, a matriz curricular dos Colégios Militares deve estar em consonância com a legislação que rege a educação nacional. Essas especificidades, em termos práticos, determinam que o Sistema Militar de Ensino e a sua política deve ser articulada em integração com a legislação vigente. O Sistema de Ensino executa essas políticas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (NOGUEIRA, 2014, p. 85).

Quanto à gênese, no PP/SCMB nos é esclarecido que “desde os primeiros tempos do Brasil como Nação independente, os militares pleiteavam a criação de uma instituição encarregada de educar os filhos dos servidores do Exército e da Armada” (DEPA, 2015a, p. 10). Conforme registros históricos, já em 1840, o Regente Araújo Lima, Marquês de Olinda, procurou estabelecer, por meio de decreto, um colégio para os filhos necessitados dos capitães e oficiais subalternos, no Arsenal de Guerra da Corte: o “Colégio Militar do Imperador”. Ao que consta a ideia foi nobre, mas não chegou a se tornar uma realidade (DEPA, 2015a).

Contudo, não se pode falar da origem do SCMB, sem conhecer um pouco da história de Duque de Caxias. Relatos nos revelam que ele viveu, juntamente com os

---

<sup>29</sup> Aprovado pela Portaria do Comandante do Exército nº 42, de 06 de fevereiro de 2008.

<sup>30</sup> Todos os documentos estão disponíveis na página eletrônica do SCMB.

seus comandados, as angústias dos que deixaram suas famílias para se dedicarem à Guerra da Tríplice Aliança. Ele percebeu o quanto influenciava no ânimo de luta dos soldados, saber que suas famílias estavam amparadas. Assim, compreendeu que, além da pensão que garantiria o sustento, tornava-se importante a criação de uma educação oficial que evitaria a indigência de seus órfãos, caso os pais não resistissem frente às batalhas. Convém destacar, o notório interesse de Duque de Caxias, na promoção de um lugar para educação dos filhos dos militares, uma vez que “se a Pátria protegesse suas famílias, a moral da tropa cresceria e, conseqüentemente, elevaria o PODER DE COMBATE das tropas imperiais” (DEPA, 2015a, p. 10).

Mais tarde, o Duque de Caxias deixou o comando do Exército e elegeu-se Senador do Império, apesar de novas tentativas para consolidação de uma Escola, não conseguiu convencer os seus pares e a iniciativa não se concretizou.

Apenas no final do Império, o Conselheiro Thomaz Coelho, ex-ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, conseguiu a criação do Imperial Colégio Militar<sup>31</sup>. “O educandário, em pouco tempo, impõe-se dentro do cenário educacional do País. Em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares: o de Porto Alegre e o de Barbacena” (DEPA, 2015a, p. 10). Entretanto, destaca-se que aconteceram reações contrárias aos novos estabelecimentos de ensino, as quais foram superadas por um tempo, inclusive com a criação e funcionamento de um quarto Colégio Militar no Ceará<sup>32</sup>.

Entretanto, por razões políticas, três desses Colégios Militares foram extintos. Restou, apenas, o Colégio Militar do Rio de Janeiro. Sendo que, alguns anos depois,

[...] o Ministro da Guerra, General Henrique Teixeira Lott, iniciou nova fase de progresso para o ensino colegial no Exército, criando o Colégio Militar de Belo Horizonte (1955), resgatando uma dívida de 30 anos com o povo mineiro. Nascia, também, o Colégio Militar de Salvador em 1957, já idealizado pelo então Ministro Ciro do Espírito Santo Cardoso. Não ficou aí o imenso labor do Ministro Lott. Era criado o Colégio Militar de Curitiba, em 1958, e, completando o ciclo, surgia o Colégio Militar de Recife em 1959. Os antigos Colégios de Porto Alegre e de Fortaleza foram transformados em Escolas Preparatórias e voltaram a funcionar como Colégios Militares em 1962 (DEPA, 2015a, p. 11).

---

<sup>31</sup> O Decreto Nº 10.202, de 9 de março de 1889, aprova o Regulamento para o Imperial Colégio Militar.

<sup>32</sup> Instituído pela Lei Nº 3674, de 07 de janeiro de 1919.

FIGURA 2 - IMPERIAL COLÉGIO MILITAR – COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO (IMAGENS DO PRIMEIRO COLÉGIO MILITAR)



Entrada do Colégio Militar do Rio de Janeiro (1889)



Entrada do Colégio Militar do Rio de Janeiro (2018)

FONTE: <https://umpostalpordia.wordpress.com/2012/10/09/colegio-militar-do-rio-de-janeiro-anos-10/>

Entre avanços e recuos, os anos passaram e ocorreram novas modificações e reajustes no SCMB. Foram extintos e reconstituídos os novos colégios, no intuito de melhor atender à “família militar”. Em 1973, através do Decreto nº 71.823, de 07 de fevereiro de 1973, era criada a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA, a qual teve por objetivo coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino desses Colégios.

Na sua origem, os CM, compreendiam nas suas dependências apenas meninos, somente em 1989, ou seja, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, as meninas foram incluídas nesse sistema, como alunas para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos: “Anualmente, por ocasião dos concursos de admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio, estudantes disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições” (DEPA, 2015a, p. 12).

O ingresso das meninas nos bancos do ensino preparatório e assistencial é um acontecimento certamente que se destaca. A tese de doutorado de Rezende

(2009) intitulada “Meninas! Aqui? A experiência constitutiva das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília: 1989 - 1995” foi um dos poucos trabalhos publicados, que discute a entrada das meninas no SCMB e traz considerações pertinentes a serem repensadas nesse contexto. “Na década de 1980, o cenário brasileiro revelava uma preocupação com o papel profissional da mulher e o espaço por ela ocupado” (REVISTA VERDE-OLIVA, 2017a, p. 49). Assim, em um momento de efervescência, o EB, por intermédio do DECEX, resolveu aprovar o ingresso de alunas para compor o corpo discente dos CM, destinando, à época, 30% de suas vagas para o sexo feminino. Essa medida colaborou com a expansão da busca por igualdade e oportunidades para o segmento feminino na sociedade brasileira e na educação militar.

Em 1989, deu-se a entrada efetiva das alunas nos CM: do Rio de Janeiro (CMRJ), de Brasília (CMB), de Porto Alegre (CMPA), de Manaus (CMM) e de Fortaleza (CMF). Devido à chegada das alunas, várias mudanças foram implementadas, dentre elas a alteração do uniforme. Ao longo dos anos, nos demais CM também foi efetivado o ingresso das meninas sendo ampliado o quantitativo de alunas e muitas delas passaram a alcançar o posto de Coronel-Aluna, e, com isso, comandar o Batalhão Escolar, tornando-se destaque entre os alunos. O quadro que segue foi apresentado na edição da Revista verde Oliva e traz como título “A trajetória da mulher no Exército Brasileiro”, mostra o quantitativo de meninas nos colégios militares contabilizado no ano de 2017.

QUADRO 3 - QUANTITATIVO DE MENINAS NOS COLÉGIOS MILITARES

Quantitativo de meninas nos Colégios Militares				
CM	Total de alunas	Coronel-Aluno 2017	Total de alunos(as)	Percentual
CMBH*	291	MASCULINO	568	
CMB	1.241	MASCULINO	2.632	
CMCG	440	MASCULINO	917	
CMC*	471	MASCULINO	898	
CMF	347	MASCULINO	786	
CMJF	437	MASCULINO	889	
CMM	437	FEMININO	938	
CMPA	450	FEMININO	990	48% SEG FEMININO
CMR	358	MASCULINO	798	
CMRJ	824	FEMININO	1.698	
CMS	334	FEMININO	741	
CMSM	381	MASCULINO	790	
CMBEL	71	-	153	
SCMB (presencial)	6.082	4 FEMININOS / 8 MASCULINOS	12.798	
EAD - CMM*	273	-	504	54% SEG FEMININO

data base 28 abr 17  
 Nota: \* mais meninas que meninos  
 EsPCEx: No concurso 2016-2017, das 40 vagas para o segmento feminino, 16 foram ocupadas por ex-alunas dos CM.

FONTE: dados compilados da Revista Verde Oliva – Ano XLIV, nº 237, Julho de 2017 p. 49.



Em sua essência os CM trabalham com ênfase na destinação preparatória de jovens dependentes ou não de militares, levando em consideração seu caráter assistencial, conforme descrito no Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil:

Os Colégios Militares têm, hoje, o seu ensino valorizado por uma destinação preparatória à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), ao Instituto Militar de Engenharia (IME), à Escola Naval (EN), à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), à Academia de Força Aérea (AFA), ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), dentre outros estabelecimentos de ensino militares, além dos vestibulares às diversas instituições de ensino superior e civis, sem perder a sua característica assistencial de acolher órfãos e dependentes de militares, de acordo com os critérios estabelecidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69) (DEPA, 2015a, p.11).

O SCMB tem como órgão central a DEPA, atualmente Diretoria de Educação<sup>33</sup> Preparatória e Assistencial, ela é o órgão de apoio técnico-normativo do Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEEx, este por sua vez, possui uma ampla estrutura, e tem a incumbência de gerir a educação no Exército estando diretamente subordinado ao Comandante do Exército. Assim a DEPA, abrange um sistema de 13 (treze)<sup>34</sup> Colégios Militares com a intenção de difundir o ensino aos dependentes de militares que atendam às exigências contidas no R-69 e de civis por meio de concurso de admissão.

Nogueira (2014), quanto ao papel do DECEX, afirma que a este Departamento coube dentre outras atribuições, coordenar as atividades do Ensino Preparatório e Assistencial, que são de responsabilidade de execução da DEPA. Observe o esquema de subordinação do sistema de ensino no Exército Brasileiro, conforme a figura que segue:

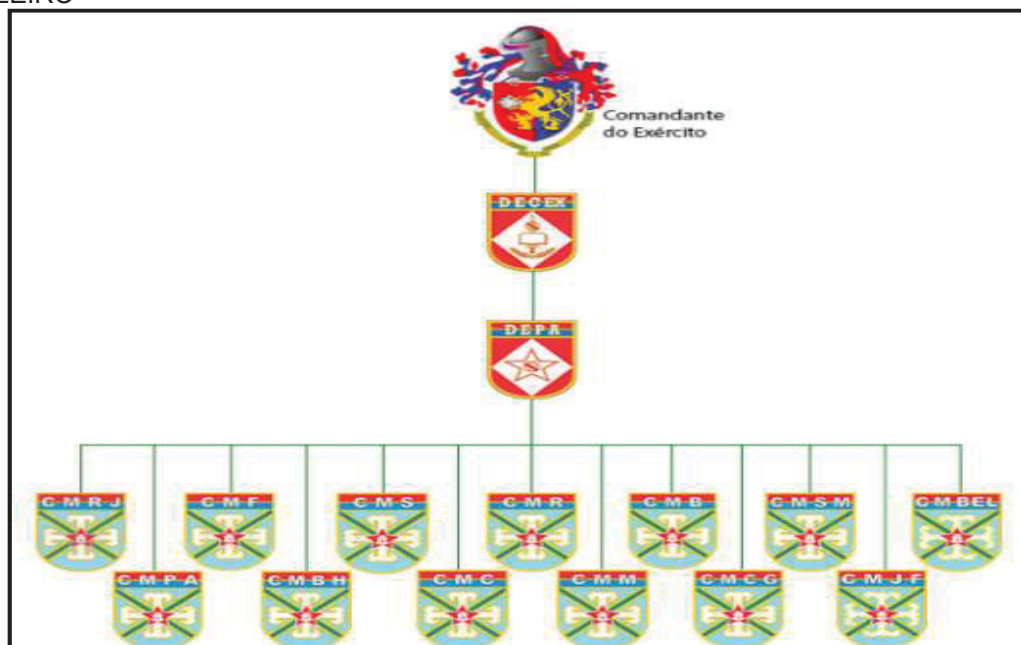
---

<sup>33</sup> Vale ressaltar a alteração do termo Ensino pelo termo Educação, na nomenclatura de tal diretoria. A DEPA foi criada em 07 de fevereiro de 1973, com a denominação de Diretoria de **Ensino** Preparatório e Assistencial. No ano de 2012, a DEPA foi renomeada para “Diretoria de **Educação** Preparatória e Assistencial” (Dec Pres nº 7809 de 20 de setembro), no bojo de um conjunto de adequações promovido pelo DECEEx (DEPA, 2015a, p.14 e p.19).

<sup>34</sup> Em 2015, o SCMB expandiu-se mais uma vez, com a criação do 13º CM, o Colégio Militar de Belém (CMBel), por intermédio da Portaria do Comandante do Exército nº 1034, de 6 de agosto de 2015, localizado na capital paraense e destinado a atender o público pertencente ao Comando Militar do Norte (DEPA, 2015a, p.14).



FIGURA 3 - ESQUEMA DE SUBORDINAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO EXÉRCITO BRASILEIRO



FONTE: Página eletrônica da DEPA (<http://www.depa.eb.mil.br>).

As práticas didático-pedagógicas nos Colégios Militares subordinam-se às normas e prescrições de legislações específicas do Sistema de Ensino do Exército e, ao mesmo tempo, obedecem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e Diretrizes Curriculares Nacionais, principais referências que estabelecem os princípios e as finalidades da educação no País.

Pautados em Nogueira (2014, p. 38) compreendemos que a “missão da DEPA é coordenar as atividades de planejamento e condução do SCMB, bem como cooperar nas atividades didático-pedagógicas da Fundação Osório<sup>35</sup>” e ainda fortalecer a identidade do sistema como um todo. Tal missão está disposta no PP/SCMB ao afirmar que:

Garantindo os preceitos comuns a todos os Colégios, definidos pelo Exército Brasileiro, bem como o cumprimento daquelas determinações advindas da legislação federal, a DEPA propicia a unidade do conjunto, por meio da governança do SCMB (DEPA, 2015a, p. 19).

<sup>35</sup> A Fundação Osório, entidade de direito público vinculada ao Comando do Exército, [...] tem como finalidade instruir, educar e profissionalizar filhos e filhas dependentes legais dos militares do Exército e das demais Forças Singulares, podendo ser estendida aos dependentes de civis, desde que haja vagas e que as instalações permitam. Oferece Educação Infantil (Alfabetização), Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos) e Ensino Médio / Profissionalizante (Técnico em Administração). (Fonte: <http://www.fosorio.ensino.eb.br>, apud BLÓS, 2012, p. 46)

O R-69 entra em vigor através da Portaria nº 042, do Comandante do Exército, de 06 de fevereiro de 2008. De acordo com seu Art. 1º, tal regulamento tem por finalidade “estabelecer preceitos comuns aplicáveis aos colégios militares” e no seu Art. 2º expõe que “Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (EstbEns) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial” (COMANDO DO EXÉRCITO, 2008).

Quanto à missão dos CM o R-69 prevê que:

Art. 3º A missão dos CM é **ministrar a educação básica, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio.**

Parágrafo único. O ensino nos CM é realizado em **consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército**, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão gestor da linha de ensino do Exército (COMANDO DO EXÉRCITO, 2008) [grifos nossos].

De acordo com o PP/SCMB, em 28 de fevereiro de 2012, por meio da Portaria nº 137- Cmdo Ex, é aprovada a Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro (DEPA, 2015a). Esta é uma grande mudança que interfere nas ações didático-metodológicas destinadas à formação dos alunos dos Colégios Militares, sendo que tais alterações na estrutura metodológica destes estabelecimentos devem estar em consonância com a legislação nacional vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais – 9.394/96), sem deixar de levar em consideração o público dos CM, bem como seu perfil etário, cognitivo e afetivo e ainda a finalidade de sua missão que constitui estas instituições.

O sistema de ensino dos CM é marcado por duas vertentes de ensino aqui destacadas – a preparatória e a assistencial – ou seja, estão embasados em uma prioritária destinação assistencial e, em uma perspectiva de educação preparatória destinada primordialmente aos estabelecimentos de ensino militares, com prioridade para a escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), e para instituições civis de ensino superior<sup>36</sup>. “Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (EstbEns) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial” (art. 2º) (COMANDO DO EXÉRCITO, 2008).

---

<sup>36</sup> Constante no inciso I, do § 2º, do art 2º do R-69.

De acordo com o PP/SCMB e ensino preparatório, tem como finalidade a preparação para a vida: “preparar para a vida é capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como *em aberto*<sup>37</sup> esta capacitação”. Com base preparatória o ensino deve instrumentar todos os estudantes para o prosseguimento dos estudos seja para qual for à destinação – vocação militar ou instituições civis de ensino superior. Assim, o objetivo principal do ensino preparatório é a preparação dos estudantes “para a sociedade do futuro, marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho volátil e competitivo, onde a posse do conhecimento não é suficiente, mas, também, a flexibilidade de seu emprego em conjunção às relações interpessoais” (DEPA, 2015a, p.15).

Neste contexto em articulação ao preparatório, o ensino assistencial, o qual tem o intuito de “atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas neste Regulamento, e aos demais candidatos, por meio de processo seletivo<sup>38</sup>” surge visando promover o amparo aos dependentes dos militares, bem como, minimizar as desvantagens produzidas pelas características intrínsecas ao labor da rotina militar (movimentações constantes, moradia em localidades inóspitas, menor convivência com a família, etc.) e ainda, possibilitar que o militar tenha a tranquilidade de que seu filho será atendido em uma de suas necessidades básicas, a educação. Além do mais “passou a ser uma missão que, com seu cumprimento, reverteria em ganho para o moral da tropa, entendido como o conjunto de condições biopsicossociais necessárias ao desempenho das funções militares” (DEPA, 2015a, p.16).

Os Colégios Militares, considerados pelo PP/SCMB como “educandários fortemente ancorados nos valores éticos e morais, nos costumes e nas tradições cultuados pelo Exército Brasileiro” (DEPA, 2015a, p.17), estão sustentados sobre os pilares da instituição: a hierarquia e a disciplina. Esta é a particularidade que os distingue e ao mesmo tempo marca de forma peculiar no todo maior da educação nacional.

O SCMB preocupa-se em formar jovens ativos e criativos, autônomos e autores, providos de competências, habilidades e de valores éticos e morais

---

<sup>37</sup> [grifo do documento]. *Em aberto*, porque não se destina a um fim previamente definido pelos Colégios Militares, mas à pluralidade de prosseguimentos possíveis dos estudos ou, até mesmo, ao não prosseguimento dos mesmos (DEPA, 2015a, p.15).

<sup>38</sup> Constante no inciso II, do § 2º, do art 2º do R-69.

cultuados pelo Exército Brasileiro, ou seja, indivíduos mais responsáveis, atuantes e transformadores (DEPA, 2015a, p.18).

Os valores dos Colégios Militares são trabalhados e incutidos nos estudantes, cotidianamente, nas diversas atividades da instituição, mais especificamente nos horários da Instrução Cívico Militar (ICM), no qual o Cmt Cia<sup>39</sup> utiliza, dentre outras atividades para a realização de ordem unida<sup>40</sup>, palestras sobre temas pertinentes e envio de aluno para a Seção Psicopedagógica, a fim de tratar questões particulares. Eventualmente, poderá ser utilizado para a reposição de aulas (CMC, 2018, p. 13).

Um dos alicerces dos CM é a disciplina, dentre outros documentos que tratam do assunto, o Manual do Aluno de cada CM traz de forma clara para os estudantes as suas obrigações e os aspectos disciplinares. O manual do aluno do CMC está embasado nas Normas Reguladoras do Regime Disciplinar (NRRD), que sistematizam as normas disciplinares socioeducativas a que está submetido o corpo discente do CMC.

Os CM têm seu alicerce, também, na hierarquia militar. Para efeito de hierarquia, os alunos dos anos escolares de maior nível têm precedência, exceto no âmbito do Batalhão Escolar, quando prevalecerá a precedência de postos e graduações. O capítulo II do RI/CM (2011), trata de forma específica da hierarquia, das promoções e do grupamento escolar dos alunos, nesse contexto expõe:

Art. 95. A graduação do aluno nos diversos graus da hierarquia escolar constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar (RI/CM, 2011, fl. 33).

As relações de poder e o respeito irrestrito à hierarquia são características militares aplicadas cotidianamente aos alunos dos Colégios Militares, por isso, desde cedo a obediência e respeito, tanto aos professores quanto aos superiores hierárquicos, militares ou alunos graduados (mais “antigos”), são valores imprescindíveis. Todo CM tem suas atividades pautadas na doutrina ideológica do EB, essa é aplicada aos militares profissionais pelas Unidades Militares espalhadas por todo o país (NOGUEIRA, 2014).

---

<sup>39</sup> Comandante de Companhia – responsável pela Companhia de alunos.

<sup>40</sup> A ordem unida é uma das atividades militares, onde são treinadas as marchas militares e desfiles cívicos. Ao conjunto harmonioso, cadenciado e equilibrado dos movimentos de marcha, dá-se o nome de ordem unida. Além de praticado pelas forças militares, também é praticado por organizações jovens como o escotismo e o clube de desbravadores.

Dentre as características específicas do sistema militar, a utilização do uniforme serve para padronizar a aparência e despersonalizar o indivíduo, que a partir do momento da sua “incorporação” no CM, recebe um número e um “nome de guerra”<sup>41</sup> que passará a ser sua nova “identidade”.

A “apresentação individual” é um dos pontos considerados de grande importância dentro do SCMB. Engloba o uniforme, a padronização do cabelo e o uso de adornos. A apresentação individual está inserida nos aspectos educacionais dos estudantes, nesse campo também se faz referência as questões ligadas a higiene, boa aparência, sociabilidade, postura, dentre outros. “O aluno e sua família devem entender que a apresentação individual leva consigo o nome do Colégio que integra um sistema de educação secular, referência no país. Representá-lo a altura de suas tradições é uma honra e um dever” (CMC, 2018, p. 8).

Com base nos valores essenciais do CMC (disciplina, hierarquia, uniforme, apresentação individual...) expostos acima, nos cabe pensar como estes valores interferem e influenciam na vida do estudante e das suas famílias. Sabemos que as palavras constituem um meio efetivo de transmissão dos valores e preceitos morais da profissão militar, “que produzem lentas acumulações simbólicas que permeiam o pensamento militar e constituem a base de sua doutrinação” (NOGUEIRA, 2014, p. 99).

Levando em consideração o contexto que caracteriza o SCMB, com base nos documentos históricos analisados, se faz pertinente uma discussão sobre o papel da escola na atual conjuntura histórica, em que mudanças políticas e legais vêm sendo promulgadas em âmbito nacional e na esfera do SCMB em relação as adequações e reformas no sistema educacional no sentido de tornar-se inclusivo.

Diante de um contexto social, voltado a atender a diversidade humana, é notória a necessidade de ressignificação do papel da escola para além do pedagógico. Deve ser levada em consideração a função social da escola, a sua intencionalidade educativa, bem como, os valores que cultua. Carvalho (2014) contribui nesta reflexão, ao enfatizar que se somam a escola atribuições políticas e sociais, principalmente em função da diversidade de particularidades de seus

---

<sup>41</sup> Nome utilizado para identificar o militar, forma de individualizar o sujeito em meio à coletividade. O nome de guerra deve ser sempre o nome ou um dos sobrenomes conforme consta no registro.

estudantes e da complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural de cada sujeito nela inserido.

Embora tais preocupações em relação aos grupos minoritários, dentre eles, o das pessoas com deficiência, nos pareçam ganhar maior força em âmbito nacional, como consequência oriunda da II Guerra Mundial, essa situação só tardiamente veio sensibilizar as estruturas políticas, legais e organizacionais do SCMB. Somente a partir de 2013, com constituição de um Grupo de Trabalho (GT) é que começam a ser pensadas as especificidades tocantes à implantação de uma política de educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva para todo o SCMB e assim, passam a ser encontrados registros nos documentos legais que fazem referência a educação inclusiva.

Neste contexto ressaltamos o que descreve o PP/SCMB, ao entender que a escola é definida como espaço de:

[...] elaboração de valores, de **tolerância e respeito às diferenças**, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho (DEPA, 2015a, p. 17) [grifo nosso].

Embora o PP/SCMB tenha como um dos principais objetivos do processo educativo escolar a “tolerância e respeito às diferenças”, tardiamente (levando em consideração aos marcos históricos internacionais e nacionais) é realizado o primeiro anúncio em relação à inclusão dos considerados sujeitos com necessidades educacionais especiais no SCMB. E, é deste percurso que trata o subitem que segue.

### 3.2 CONCEPÇÕES NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE EMBASAM E ORIENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO PÓS-REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990

Para que melhor possamos conhecer, compreender e analisar as concepções que norteiam a educação inclusiva no CMC, torna-se de suma importância, realizarmos uma retrospectiva histórica, a fim de demarcar um breve panorama da educação especial a partir do período pós-reformas educacionais dos anos 1990, até o discurso atual do âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva.

Kassar (2011b) expõe que, historicamente, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Com esta separação, concretiza-se a existência de “um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (KASSAR, 2011b, p. 62).

Nas duas últimas décadas, a educação especial tem ganhado contorno de “política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país” (KASSAR, 2011a, p. 42), remodelada por decisões e diretrizes do contexto internacional.

No que se refere às fontes documentais, o quadro abaixo apresenta documentos produzidos em nível internacional e nacional, que expressam as principais diretrizes, políticas e leis que legitimam o processo histórico, fundamentam, normatizam e/ou orientam a política de educação inclusiva nacional e os seus desdobramentos no âmbito das demandas específicas do SCMB.

QUADRO 4 - DOCUMENTOS PRÓ-INCLUSÃO

ANO	DOCUMENTO
1988	Constituição Federal– CF
1990	Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (ONU), em Jomtien - Tailândia.
1993	Plano Decenal de Educação para Todos.
1994	Declaração de Salamanca.
1996	LDB 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
2000	Lei 10.098 – Normas e critérios para acessibilidade.
2001	Plano Nacional de Educação – PNE.
2001	Resolução 02/2001- Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.
2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.
2008	Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 – AEE.
2009	Resolução n.º 4 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Convenção sobre dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2014 -2014	Plano Nacional de Educação – PNE.
2015	Lei 13.146 Brasileira de Inclusão - Estatuto da pessoa com deficiência

FONTE: Compilação da autora (2018)

Podemos trazer como exemplos de principais determinações carregadas de princípios filosóficos e sociais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).



Tais textos de princípios filosóficos trouxeram inegáveis impactos que forneceram a base para a formulação das políticas educacionais que incorporaram os discursos da universalização do ensino, bem como a promulgação de programas e ações de educação especial no Brasil, a partir dos anos de 1990, quando o país inicia manifestações políticas de sensibilização em relação à educação das populações marginalizadas do processo escolar, especialmente de pessoas com deficiências, que, em sua maioria, até então, eram atendidas por meio das instituições privadas de caráter assistencial, não pertencente à rede pública de ensino brasileira.

Convém esclarecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, quando o Brasil passava a reconhecer e legislar sobre a educação especial para todo o país, iniciou o movimento de integração escolar, ao indicar a matrícula de estudantes com deficiência, dentro do possível, na rede regular de ensino; entretanto, seguindo a política de estado da época, manteve-se garantindo apoio financeiro às instituições especializadas, como o Instituto Helena Antipoff, Instituição Pestalozzi, APAEs, as quais, alcançaram no Brasil uma grande amplitude, substituindo a oferta da educação especial na rede pública de ensino.

No Brasil, com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), especificamente no seu capítulo II, artigo 6º, que trata dos Direitos Sociais como a educação, saúde, alimentação, etc, é que surgem fortes mudanças no sistema de ensino nacional, uma vez que a orientação da política educacional passa a ser pública de caráter universal.

Michels e Garcia (2014), pautadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), destacam as três justificativas das agências multilaterais para que se adote uma abordagem inclusiva:

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças (UNESCO, 2009, p. 10).

Nesse sentido, as autoras defendem a abordagem inclusiva utilizada e associada como estratégia principal para promover a inclusão social relacionada à

redução das desigualdades sociais, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável. Estando então a educação a serviço do Estado e do povo, “focalizando em especial os jovens e as populações mais pobres” (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 160).

Kassar (2011a), também apresenta uma análise referente a elementos que contribuem para a constituição da educação especial brasileira como uma política pública, bem como discute o papel do governo brasileiro na história da educação destinada às pessoas com deficiência no Brasil. Neste sentido, a autora nos mostra que no período em que “se consolida o sistema de proteção social, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, inicia-se a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva” (KASSAR, 2011a, p. 47). A disseminação de tal proposta pode ser atribuída, ao menos, a três aspectos, são eles: (i) preocupação com as pessoas que retornaram da II Guerra Mundial com deficiências; (ii) organização do movimento de pessoas com deficiência, das famílias e dos profissionais que trabalham na área para buscar seus direitos; e (iii) influência das convenções internacionais que perpassam pelo Brasil, ou seja, a relação entre a política pública brasileira com os acordos internacionais (KASSAR, 2011a).

Mas, mesmo não sendo o foco de discussão desta dissertação, convém fazer referência à reforma do Estado brasileiro, da década de 1990, a qual instituiu uma lógica gerencial para a educação nacional. A partir daí novas formas de sistematização da educação escolar passaram a ser difundidas nas redes de ensino.

Sendo a educação um direito de crianças, jovens e adultos, assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, torna-se uma questão de direitos humanos uma educação de caráter inclusivo. Independentemente de suas características ou dificuldades, todos devem ter acesso e garantia a uma educação de qualidade, pautada em políticas públicas, destinadas a atender todos os estudantes de forma eficiente, para que o processo de aprendizagem seja realmente efetivado. Meletti e Ribeiro (2014, p. 178) afirmam “que o acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais e sua inserção em processos efetivos de escolarização [...]” Desta forma, o país começa a mobilizar-se em conjunto com os órgãos internacionais para discutir a educação.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, e coube ao país, como signatário da

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (KASSAR, 2011b, p. 70).

De maneira geral, à luz de uma contextualização histórica, vários eventos internacionais foram de suma importância na constituição de uma educação especial no Brasil, no final do século XX e início do século XXI, trazendo em seu bojo grandes reformulações. Podemos citar como um desses documentos que passou a influenciar na formulação das políticas públicas de educação inclusiva a Declaração de Salamanca, realizada em 10 de junho de 1994, na qual representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, realizaram a Conferência Mundial de Educação, patrocinada pelo governo Espanhol e pela UNESCO. Referindo-se, como aponta Schneider (2003) em defesa de uma sociedade para todos, partindo do princípio fundamental de que todas as pessoas devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), proclama que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, lembrando que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Desta forma, os “sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” (BRASIL, 1994). Destaca ainda, que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

A mesma Declaração congrega todos os governos e demanda que eles “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (BRASIL, 1994). Bem como, garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de capacitação de professores, tanto em serviço como durante a formação, sejam desenvolvidos. Cumpre destacar que, neste panorama,

[...] ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU) / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 24).

Para reafirmar a legalização deste processo de educação inclusiva, incluindo algumas melhorias e disposições, baseia-se, em concordância com a Declaração de Salamanca à LDBEN, no que se refere ao dever do Estado com a educação escolar pública, que será efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Além do mais, a LDBEN é promulgada propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças, ou seja, prevê que as diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passe a ser foco do discurso de inclusão escolar. Nesse contexto, a LDBEN (1996), no seu Capítulo V - Da Educação Especial, Art. 58 e parágrafo 3º, promulga que:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.  
[...]

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Desta forma evidenciamos registrada a oferta preferencial da educação escolar para “portadores de necessidades especiais”<sup>42</sup> na rede regular de ensino, devendo esta oferta, ter início na educação infantil.

É conveniente salientar que muitas alterações referentes à nomenclatura vão sendo reconstruídas no decorrer do processo histórico e político, no intuito de encontrar a melhor e mais acolhedora forma de se direcionar ao sujeito da educação especial, visando ainda, eliminar as formas discriminatórias e opressoras de tratamento do indivíduo com deficiência. Nesta perspectiva, Kassar (2011b), traz uma reflexão sobre o impacto de documentos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca e Lei 9.394/96 - LDB, bem como o conjunto de políticas sociais, que trazem à tona um discurso em torno de uma

---

<sup>42</sup> Citado conforme consta na LDBEN (1996).

“educação inclusiva” que começa a tomar corpo no país, “de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo ‘inclusão’ no lugar da bandeira da ‘integração’” (KASSAR, 2011b, p. 71).

E juntamente com as adequações políticas de âmbito educacional, foram observadas preocupações com os espaços sociais de acesso das pessoas com deficiência, assim, surge a Lei 10.098, referente às normas e critérios para acessibilidade, tal documento “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras<sup>43</sup> de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2000). Tem ainda, a finalidade de suprimir as barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Neste contexto de reformas e readequações relacionadas à educação básica, o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que teve como objetivo regulamentar o Capítulo V, da Educação Especial, da LDBEN nº 9.394/96 e responsabiliza os estados e municípios a organizar, nas Secretarias de Educação, um setor responsável pelas questões da educação especial no interior das escolas de educação básica, visando a melhora do atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Estas Diretrizes apontam a substituição das escolas especiais, pelas escolas regulares, acreditando-se que as pessoas com deficiência podem se desenvolver no contexto das escolas regulares, enfatizando que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se de forma a assegurar as condições necessárias para a efetivação de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Com base nesse movimento de ideias em favor de uma educação inclusiva, passou-se a repensar a perspectiva da educação especial como um sistema de ensino segregado e desvinculado do contexto geral de educação. A ideia da unificação de sistemas de ensino – educação especial e educação regular – pode ser sintetizada na imagem apresentada na figura que segue, divulgada nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001):

---

<sup>43</sup> Termo utilizado conforme descrito no documento.

FIGURA 4 - SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO



FONTE: (BRASIL, 2001).

Essa perspectiva é defendida por Mantoan (1997), ao pensar o sistema de ensino brasileiro, no sentido de buscar uma reforma educacional que atenda às especificidades de todos os estudantes. A autora enfatiza que:

À medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, p.43).

Sabe-se que a legislação brasileira assegura o direito à educação para todos e em todos os níveis da educação básica. Assim, Gracindo, Marques e Paiva (2005), apontam o papel que o Estado assume no campo da educação, como responsável, financiador e suplementador das políticas educacionais. Como responsável, se compromete com o financiamento da educação, assumindo diretamente a sua oferta, acompanhando, avaliando e dimensionando a educação como direito. Como financiador, o Estado assume a concepção de educação como um produto sujeito ao mercado, desenvolvendo ações que visam unicamente financiar as políticas educacionais. E como suplementador, o Estado vem complementando e ampliando as ações da família, seja no âmbito público ou privado.

Nesse âmbito da política educacional brasileira, são observadas muitas mudanças ocorridas na organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em relação à educação especial, pautadas sempre na defesa da garantia do direito das crianças público-alvo da educação especial a frequentarem as escolas da rede regular de Ensino. Assim, em 2008, a Secretaria de Educação Especial – SEESP<sup>44</sup>, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), divulgou o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

<sup>44</sup> Em 2011 a SEESP foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Inclusiva (PNEEPEI), um dos documentos mais importantes, atualmente, neste contexto e que apresenta como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008), embora trate-se de um documento orientador, trouxe mudanças significativas para a educação brasileira e para os encaminhamentos da educação especial uma vez que ressignificou suas diretrizes e ações. As modificações oriundas desta política referem-se primordialmente a concepção da educação especial no sistema de ensino, ao fim do caráter substitutivo, ao público-alvo da educação especial e ao financiamento desta modalidade de ensino. Tal política pauta-se na perspectiva dos direitos humanos, enfatizando o direito à educação de todos os estudantes público-alvo da educação especial nas salas de aula da escola regular.

Ao analisarmos comparativamente as concepções que norteiam o documento de 2001 e 2008, enfatizamos que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) ainda estavam pautadas pelo princípio da integração, enquanto a PNEEPEI (BRASIL, 2008) fundamentou-se na concepção de inclusão total e nesse contexto, a educação especial passa a ser entendida enquanto:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

Uma das principais mudanças propostas pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) fez referência a extinção do caráter substitutivo, passando a assumir a finalidade unicamente complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Para tanto o serviço que orienta essa modalidade de ensino passa a ser o AEE ofertado



preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da rede regular de ensino. Em consequência, serviços especializados até então existentes, tais como classe e escola especial, deixam de ser reconhecidos pela política, devido ao seu caráter substitutivo ao atendimento do ensino regular.

Quanto aos sujeitos atendidos pela educação especial, o termo “alunos com necessidades educacionais especiais”<sup>45</sup> é substituído por “público-alvo da educação especial” envolvendo também alterações na delimitação do grupo de estudantes, que passa a compreender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Desta forma, posteriormente a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), são implementados inúmeros decretos, notas técnicas e programas com o objetivo de dar maior sustentação às suas diretrizes e de certa forma expressa a fragilidade do consenso perseguido e a necessidade estratégica da coerção legal para levar a cabo o projeto educacional em curso no que se refere à educação especial (GARCIA, 2013). Dentre estes documentos, destacamos o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE; a Resolução nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial; a Nota Técnica nº 09/2010, que orienta sobre a organização de Centros de AEE; a Nota Técnica nº 11/2010, que orienta para a institucionalização na escola da oferta do AEE em SRM; e, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o AEE e dá outras providências, revogando o Decreto nº 6.571/2008.

Reforçamos a importante marca histórica que a PNEEPEI (2008) proclamou com seu surgimento, bem como, a possibilidade de implantação de outros documentos normativos (como os citados acima) que vem aprimorar os mecanismos de garantia dos direitos das pessoas com deficiência na escola inclusiva. De modo especial, a implementação do AEE nas salas de recursos multifuncionais com a proposta de complementar ou suplementar a aprendizagem dos estudantes da educação especial, tratou-se de um despertar para a escola e seus profissionais, levando-os a pensar uma educação “diferente”, mais humana e que atenda a todos. Enfatizamos as palavras de Garcia (2013) ao expor que:

Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um

---

<sup>45</sup> Constante nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

novos professores de educação especial, reconvertidos, que não vão atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE realizado na SRM. Tal serviço pode atender a todos os alunos considerados oficialmente como público-alvo da política de educação especial, a saber: aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (GARCIA, 2013, p. 116).

A mesma autora, traz ainda, a compreensão deste documento como uma estratégia política de produzir um novo consenso articulado, no plano específico, em torno de ideias como o direito à educação dos estudantes da educação especial, a escola regular e o AEE como forma de atender ao direito à educação, a necessidade de reconhecer a diversidade e as diferenças humanas, a importância dos recursos de acessibilidade.

É necessário admitir que todas as políticas públicas são definidas tendo como parâmetro o bem comum de todos os segmentos sociais, deve-se perceber a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses e forças envolvidas no meio social, levando em consideração que a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Questão que merece destaque ao tratarmos das mudanças geradas pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) refere-se ao financiamento da educação especial. Levando em consideração a determinação de que o AEE deve acontecer de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular e não de forma substitutiva ao ensino regular, assegura-se a dupla matrícula como uma forma de comprometer o sistema de ensino a matricular os alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino recebendo o AEE na SRM, no contraturno. Para tanto este financiamento foi instituído por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) conforme disposto no art. 6º do Decreto nº 6.571/2008:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008a).

Já em 2011, o Decreto nº 6.571/2008 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas

públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

Ao analisarmos comparativamente as concepções que norteiam o documento de 2001 e 2008, enfatizamos que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) ainda estavam pautadas pelo princípio da integração, enquanto a PNEEPEI (BRASIL, 2008) fundamenta-se na concepção de inclusão total.

De acordo com a Resolução n.º 4 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, de 02 de outubro de 2009, em seu Art. 2º, expõe-se que o AEE tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Desta forma o AEE efetiva-se no trabalho de um profissional especializado que vise identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de possibilitar a aprendizagem dos estudantes, independentemente de necessidades específicas. Tal Resolução, ainda estabelece as formas possíveis desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Outras políticas educacionais ainda surgem com intuito de criar ferramentas cada vez mais eficazes neste processo de educação inclusiva, com a constituição de uma série de programas e ações do governo, que visam atender aos estabelecimentos de ensino em todo país. Kassir (2011b), cita alguns destes programas e sua finalidade:

“Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional

Especializado”, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade a distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Para mensurar a abrangência pretendida dessas ações, tomamos o Programa “Educação Inclusiva: Direito à diversidade” que, segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores (KASSAR, 2011b, p. 72-73).

Em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite estabeleceu o objetivo de reconhecer o direito de todas as crianças com deficiências tanto de serem incluídas no sistema geral de educação, quanto de terem suas necessidades específicas atendidas, inclusive individualmente, quando necessário. Tal Plano é efetivado pelo decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, quando o Governo Federal “ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional” (BRASIL, 2011).

Tendo em vista, tais orientações legais em âmbito nacional, cabe uma pausa para pensarmos como o SCMB encontra-se nesse processo. Nesse mesmo ano, 2011, encontramos registrado nas mídias sociais, notícias que tratam da defesa do Ministério Público Federal (MPF), quanto ao ingresso de estudantes com deficiência nos colégios militares, ambas assim intituladas: “MPF defende alunos com deficiência em colégio militar” (TERRA, 2011, não p.)<sup>46</sup> e “Para PRR5<sup>47</sup>, colégios militares devem aceitar alunos com deficiência” (INCLUSIVE, 2011, não p.)<sup>48</sup>. Com base no exposto pela mídia em junho de 2010, o MPF, após ter sido procurado pelo pai de um estudante que “enxerga apenas por um olho e teve sua matrícula negada pelo Colégio Militar do Recife”, este órgão, por meio da Procuradoria da República

---

<sup>46</sup> Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/mpf-defende-alunos-com-deficiencia-em-colegio-militar,79981a4045cea310VgnCLD200000bbceeb0aRCRD.html>>. Acesso em 25 ago. 2018.

<sup>47</sup> A Procuradoria Regional da República da 5.<sup>a</sup> Região (PRR5) é a unidade do Ministério Público Federal que atua perante o Tribunal Regional Federal da 5.<sup>a</sup> Região (TRF5), a segunda instância do Poder Judiciário Federal para os estados de Alagoas, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/19270>>. Acesso em 25 ago. 2018.

em Pernambuco, entrou com uma ação civil pública contra a União para que os Colégios Militares em todo o Brasil deixassem de recusar a matrícula de alunos com deficiência. “A 10.<sup>a</sup> Vara da Justiça Federal em Pernambuco não acatou o pedido do MPF, que recorreu ao TRF5. A apelação foi julgada pela Primeira Turma do Tribunal” (INCLUSIVE, 2011, não p.). Segundo a redação da notícia:

Em seu parecer, o MPF contesta a legalidade do Anexo C, da Portaria n.º 41 de 17 de maio de 2005, do Departamento de Educação e Cultura do Exército, que exclui as pessoas com deficiência do direito à matrícula nos colégios militares. “Em nenhum momento a Constituição Federal faz restrições o acesso dos portadores de necessidades especiais ao ensino nos Colégios Militares”, explica o procurador regional da República Uairandyr Tenório de Oliveira (INCLUSIVE, 2011, não p.).

No conteúdo publicado, o MPF ressalta que as disciplinas oferecidas pelos Colégios Militares são, em sua maioria, de ciências humanas e naturais, e as atividades físicas que eventualmente não podem ser praticadas por “portadores de deficiência”<sup>49</sup> compõem uma parcela bem pequena da grade curricular. Além disso, mesmo que a proposta pedagógica dessas escolas fosse, consideravelmente, incompatível com as aptidões dos deficientes, eles deveriam ser dispensados das disciplinas que, em tese, não pudessem cursar (INCLUSIVE, 2011, não p.).

Entre os portadores de necessidades especiais há cidadãos com capacidade cognitiva equivalente ou até mesmo superior à dos alunos aparentemente saudáveis, capazes de atender às exigências pedagógicas da matriz curricular do Colégio Militar, afirma o MPF (TERRA, 2011 não p.).

Matérias de conteúdo similar enfatizam a emissão de parecer de defesa do Ministério Público Federal quanto ao direito dos estudantes com deficiência em estudar em colégios militares. “Segundo o órgão, uma portaria do Exército que limita o acesso desses estudantes nas escolas é discriminatória e fere a Constituição Federal” (TERRA, 2011, não p.). Ressalta-se ainda que “para o MPF, recusar a matrícula desses estudantes é uma afronta ao direito à educação e aos princípios da isonomia e da dignidade da pessoa humana previstos na Constituição Federal” (INCLUSIVE, 2011, não p.).

---

<sup>49</sup> Termo utilizado na redação da notícia publicada por INCLUSIVE (2011).

Entretanto, salientamos que não basta o desenvolvimento de uma política pública educacional bem definida, extensiva a todos, pois o essencial é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de aprendizagem do sujeito principal do âmbito educacional que é o estudante e em todas as esferas de ensino. Desta forma, concorda-se com Mantoan citado por Rodrigues (2006, p. 200) ao afirmar que tais legislações constantes nos dispositivos citados “já seriam suficientes para que ninguém pudesse negar a nenhum aluno o acesso à mesma sala de aula”.

Nos processos de relações de poder e dominação, compreendemos o espaço da escola moderna como o *lócus*, no qual “se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade”. Neste sentido, a escola seleciona, distingue, cria valores de juízo, conseguindo “ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital”. Desta forma, deve ser levada em conta “a variada tipologia da anormalidade e a sua própria gênese” para que seja possível a implantação de uma política de inclusão que vise bem atender a todas as especificidades e minimizar as desigualdades sociais (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

Sabemos que os desafios para a implantação de uma política nacional de educação inclusiva são muitos. Estes estão estreitamente ligados ao modelo social com o qual foi pensada historicamente a escola brasileira e, a especificidade própria de cada estudante, com ou sem deficiência, são constantes, mesmo quando estão cumpridas as exigências que os programas e ações explicitam, como o espaço para o acompanhamento nas salas de recursos, adequação física, arquitetônica e pedagógica do espaço escolar, formação adequada de professores, redução de estudantes por sala de aula, acolhimento da escola, etc.

Há de se afirmar que a legislação brasileira mudou significativamente sua abordagem em relação ao público da educação especial, ao ponto de tomar para si a responsabilidade pelo AEE a esses estudantes, nas escolas públicas. Nesse contexto, “a incorporação e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiências no país, seja por adesão a acordos internacionais, seja como decorrências de lutas internas de grupos organizados da sociedade civil brasileira, nos parecem um grande avanço” (KASSAR, 2012. p. 844). Acrescentaríamos neste discurso, que tal avanço deve ser contínuo e constante, uma vez que, ainda apresenta grandes

limitações e tropeços no decorrer da jornada, oriundos de diferentes esferas sociais, políticas e culturais.

Entre avanços, alterações e retrocessos, faz-se pertinente citarmos o atual contexto que problematiza os assuntos relacionados à educação inclusiva em 2018. Após dez anos de promulgada e amplamente divulgada em todos os estabelecimentos de ensino, órgão gestores, governamentais e secretarias a PNEEPEI (BRASIL, 2008) vem passando por propostas de reformulação, o que gerou muita preocupação sobre a condução que será dada à proposta de inserção de alunos da educação especial em ambientes educacionais inclusivos, no sentido de proporcionar uma escola para todos. Tal proposta de reformar suas diretrizes fundamentais “foi anunciada em uma reunião organizada pela Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação - MEC, que ocorreu em Brasília no dia 16 de abril de 2018” (MANTOAN, 2018, p. 06).

Com base na análise realizada por Mantoan (2018), a referida proposta visa à atualização da PNEEPEI. Entretanto, muitas interrogações têm sido postas, principalmente por àqueles que se dedicam aos estudos deste campo, no intuito de compreender a real intenção que está por traz do desejo de “atualizar” ou “aprimorar” a PNEEPEI. Um ponto de extrema relevância, que tem sido fortemente discutido, deve-se ao fato de a atual gestão do MEC propor retirar do nome da Política o termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o que revela o caráter retrógrado da proposta. Ou seja, não se pretende meramente criticar a proposta de atualização da PNEEPEI, mas sim, compreender e acompanhar o processo de atualização de modo que não haja retrocessos sobre os direitos já conquistados e que tal proposta se efetive como um aperfeiçoamento que trabalhe a favor da escola inclusiva para todos os estudantes.

### 3.2.1 Trajetória histórica e legal da implantação do projeto de educação especial no SCMB e contexto das políticas nacionais.

As reflexões aqui realizadas apoiam-se em análise documental orientada pela compreensão dos discursos políticos contidos em regulamentações legais e na



relação com as mudanças sociais, bem como sua influência na promulgação do projeto de educação especial na perspectiva inclusiva no SCMB.

Levando em consideração o exposto no conteúdo divulgado pela matéria divulgada pelo portal Terra (2011) e site Inclusive (2011), somos levados a pensar que a educação especial dentro do SCMB, também emerge de demandas levantadas pelo MPF. Assim, a política de educação inclusiva conduz a reorganização dos sistemas de ensino no âmbito do SCMB, para a oferta de matrícula a todos os estudantes, de forma a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, não admitindo, portanto, a segregação e a categorização das deficiências.

A partir desta política, a inclusão escolar se torna realidade nas escolas regulares, ao apresentar enormes desafios na proposição de acessibilidades, não só no âmbito das estruturas arquitetônicas escolares, mas também no âmbito pedagógico, na revisão de concepções e paradigmas, no respeito e valorização das diferenças individuais e no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

O quadro seguinte apresenta de forma sumária os principais documentos considerados como marcos regulatórios referentes ao processo de implantação de políticas de educação especial no SCMB. O estudo possibilitará analisar como a política educacional destinada à educação das pessoas com deficiência do SCMB se aproxima e se relaciona com a perspectiva dos direitos firmados pelas políticas de nível nacional e internacional.

QUADRO 5 - LEGISLAÇÕES DO SCMB

PERÍODO	DOCUMENTO	ASSUNTO
06/2013	Portaria nº 122-EME, de 26 de junho de 2013.	Constitui Grupo de Trabalho para estudar e propor medidas referentes ao ingresso de alunos com deficiência no Sistema Colégio Militar do Brasil e dá outras providências.
09/2013	Portaria nº 183-EME, de 6 de setembro de 2013.	Aprova a Diretriz Reguladora das atividades a serem desenvolvidas pelo GT instituído para estudar e propor medidas referentes ao ingresso de alunos com deficiência no Sistema Colégio Militar do Brasil (EB20-01.001) e dá outras providências.
10/2014	Portaria nº 246, de 16 de outubro de 2014.	Aprova a Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) - 2014 e dá outras providências.
12/2014	Portaria nº 1.507, de 15 de dezembro de 2014.	Aprova o Plano Estratégico do Exército 2016-2019, integrante da Sistemática de Planejamento Estratégico do Exército e dá outras providências.
02/2015	Portaria nº 061, de 4 de	Inclui o Parágrafo único no art. 44 do Regulamento dos

	fevereiro de 2015.	Colégios Militares (R-69) e dá outras providências.
02/2015	Portaria nº 098, de 13 de fevereiro de 2015.	Aprova as Normas para o Ingresso de Candidatos com Necessidades Educacionais Especiais nos Colégios Militares (CM) Integrantes do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e dá outras providências (EB10-N-05.014).
07/2015	Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB – Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA)	Orientar os Colégios Militares no que tange aos procedimentos pedagógicos para a implantação da Educação Especial; Normatizar a composição, a função e as atribuições da Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).
05/2016	Portaria nº 053-DECEX, de 18 de maio de 2016.	Aprova a Diretriz que define o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB EB60-D-08.001).
11/2016	Portaria nº 239-DGP, de 9 de novembro de 2016.	Aprova as Instruções Reguladoras do Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência (PAPD) no âmbito do Comando do Exército (EB30-IR-50.014).
06/2017	Portaria nº 130-DGP, de 13 de junho de 2017.	Altera dispositivos das Normas Técnicas sobre as Perícias Médicas no Exército (NTPMEx).

FONTE: Compilação da autora (2018)

O SCMB, um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, é regulado pelo R-69, Regimento dos Colégios Militares, aprovado pela Portaria Cmt Ex nº 042, de 6 de fevereiro de 2008, entretanto, tais documentos não fazem referência à educação inclusiva.

A inserção da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, dentro do SCMB, passa a ser legalmente prevista, a partir de 2013, vindo ao encontro das determinações existentes nos documentos nacionais, dentre outros a Constituição Federal (em seus artigos 208 e 227), e na LDB, Lei 9394/96 (mais especificamente em seus artigos 4º e 58), bem como explicitado nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB:

[...] os Colégios Militares (CM), guardiões do sonho do Duque de Caxias, não poderiam se olvidar de, em prestando ensino preparatório e assistencial aos dependentes dos militares, buscar a inserção dos alunos público-alvo da educação Especial em sua prática pedagógica (DEPA, 2015, p. 4).

As iniciativas oficiais, por parte do Exército Brasileiro, em relação à educação inclusiva surgem com a constituição de um Grupo de Trabalho para estudar e propor medidas referentes ao ingresso de estudantes com deficiência no SCMB por meio da Portaria nº 122 - EME, de 26 de junho de 2013, seguida da Diretriz Reguladora das atividades a serem desenvolvidas pelo GT, instituída pela Portaria nº 183 - EME, de 06 de setembro de 2013.

Com base nesta iniciativa, é elaborada a Diretriz de Iniciação do Projeto de Educação Inclusiva no SCMB, que dá origem à Portaria nº 246-EME, de 16 de outubro de 2014, a qual aprova a Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no SCMB e regula as medidas necessárias ao processo de implantação. Esta diretriz tem como objetivos:

- a. Orientar os trabalhos relativos à implantação do Projeto Educação Inclusiva no SCMB.
- b. Identificar os objetivos, as ações prioritárias, as fases de implantação, os recursos disponíveis, os marcos e as metas para fins de planejamento.
- c. Definir o gerente, o supervisor e a composição da equipe do Projeto.
- d. Atribuir responsabilidades ao Órgão de Direção Geral (ODG), aos Órgãos de Direção Setorial (ODS), aos Comandos Militares de Área (C Mil A) e às Organizações Militares (OM) relacionadas com o Projeto.
- e. Definir as ligações necessárias ao desencadeamento das ações referentes à condução deste Projeto, entre o gerente e todos os órgãos envolvidos (COMANDO DO EXÉRCITO, 2014).

Um marco importante é registrado em dezembro de 2014, quando pela primeira vez o termo “educação inclusiva”, aparece na Portaria nº 1.507 que aprova o Plano Estratégico do Exército 2016-2019. O presente documento, configura-se como um trilho a ser seguido, nele são alinhadas metas, objetivos e ações estratégicas no âmbito do EB, a fim de propor linhas de ação em prol do desenvolvimento e efetivação dos projetos das instituições membro do EB. Encontramos no objetivo estratégico específico (OEE) número 13, em que trata de aspectos relativos a “Fortalecer a Dimensão Humana”, a estratégia 13.1, denominada “Desenvolvimento de ações de apoio à família militar”, tal estratégia geral, prevê como “ação estratégica” revitalizar o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a qual traz como uma das atividades impostas prosseguir no projeto de educação inclusiva.

Tendo metas e estratégias definidas, outras regulamentações legais vão sendo incorporadas a esse processo, dentre elas, é aprovada em 04 de fevereiro de 2015, a Portaria nº 061 - Cmt Ex, que inclui o parágrafo único no art. 44 do Regulamento dos CM (R-69) com a seguinte redação:

Parágrafo único. O SCMB admitirá, a partir de 2016, o ingresso de candidatos com necessidades educacionais especiais, oriundos de processo seletivo ou não, conforme definido nas Normas para o Ingresso de Candidatos com Necessidades Educacionais Especiais nos Colégios Militares Integrantes do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil, a serem propostas pelo Departamento de Educação e

Cultura do Exército e respeitando as demais condicionantes previstas neste Regulamento (COMANDO DO EXÉRCITO, 2015a).

E por meio da Portaria nº 089 - Cmt Ex, de 13 de fevereiro de 2015, são aprovadas as Normas para o Ingresso de Candidatos com Necessidades Educacionais Especiais nos Colégios Militares, integrantes do Projeto Educação Inclusiva no SCMB. Este documento foi instituído com a finalidade de:

[...] estabelecer as condições para admitir, em caráter de transição, a matrícula de candidatos com necessidades educacionais especiais nos Colégios Militares (CM) que se enquadrarem, a partir de 2016, no Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), em conformidade com as fases de implantação do Plano Estratégico do Exército (COMANDO DO EXÉRCITO, 2015b).

Estes avanços legais no âmbito do SCMB representam a possibilidade de colocar em prática os princípios postulados nos documentos nacionais e internacionais acerca da garantia de que os estudantes público-alvo da educação especial usufruam de seus direitos, dentre eles, de “serem incorporados pelas redes regulares de ensino em contraposição clara com as perspectivas anteriores de inserção em escolas e classes especiais para deficientes” (GÓES, 2009, p. 32). Nota-se que, embora neste período a nomenclatura destinada a caracterizar o alunado já tenha sido retificada, a redação dos documentos no SCMB, ainda utilizam “necessidades educacionais especiais”.

As legislações internas do SCMB passam paulatinamente a entrar em consonância com as definições propostas pela LDB (9394/96) e pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), referentes à educação especial, que deverá ser entendida como uma modalidade de ensino transversal ao ensino regular, planejada de forma a atender específica e exclusivamente aos estudantes público-alvo da educação especial. De acordo com o postulado pelas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB (2015) “o olhar será dirigido para a singularidade do indivíduo com o objetivo de promover o desenvolvimento, a aprendizagem, a acessibilidade plena e a inserção social”. A partir dessa mesma diretriz, postulada em julho de 2015, observamos a adequação da terminologia para fazer referência aos estudantes sujeitos da educação especial, pela primeira vez é registrada a utilização do termo público-alvo da educação especial, em um documento do SCMB.

Neste período, destacamos que em âmbito nacional, foi publicada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Destacamos o Capítulo IV, que trata do direito à educação, o qual enfatiza que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Este mesmo documento em seu artigo 28 “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015).

Enquanto isso, no âmbito do SCMB, em julho do mesmo ano, com objetivo de orientar os Colégios Militares no que tange aos procedimentos pedagógicos e didáticos para a implantação da educação inclusiva, bem como, normatizar a composição, a função e as atribuições da Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), foi publicado pela DEPA às Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB.

Segundo tais Diretrizes, caberá a cada CM, na medida em que se inicia a inserção de estudantes público-alvo da educação especial, promover a criação de uma SAEE, visando atender especificamente aos estudantes público alvo da educação especial e orientar os professores, os pais e demais membros da escola quanto as questões relacionadas a educação especial (DEPA, 2015).

Assim sendo, nos CM, com base nas legislações específicas vigentes, a SAEE responsabilizar-se-á pela orientação quanto às adaptações curriculares, atendimentos especializados, dentre outras necessidades especiais, apresentadas em cada estudo de caso.

As ações pedagógicas voltadas para a capacitação de profissionais, montagem de salas de recursos multifuncionais e a coordenação das adaptações curriculares, consideradas como peculiares à educação especial, serão gerenciadas pela Seção de Ensino da DEPA, e as ações voltadas para os aspectos de acessibilidade, pela Assessoria de Gestão e Projetos da DEPA (DEPA, 2015).

Um marco importante, quando nos referimos aos ajustes legais do SCMB em relação a inclusão, refere-se ao Projeto Pedagógico do Sistema (PP/SCMB - 2015), aprovado em 18 de maio de 2016, sendo publicado na Separata ao Boletim do Exército nº 22/2016, através da Portaria nº 053 - DECEX. O PP/SCMB pela primeira vez, traz considerações importantes em relação à educação inclusiva, as quais serão discutidas mais adiante.

Ainda em 2016, através da Portaria nº 239 - Departamento Geral de Pessoal (DGP) foram aprovadas as Instruções Reguladoras do Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência (PAPD) no âmbito do Comando do Exército. No art. 3º dessa portaria são apresentados os seguintes objetivos gerais:

- I - promover a **integração** e a inserção social da pessoa com deficiência;
- II - **viabilizar condições de apoio ao público-alvo e favorecer seu processo de integração social**;
- III - **difundir uma cultura de inclusão dentro das organizações militares**, buscando sensibilizar o público interno, de modo a atender as pessoas com deficiência com base no princípio da equidade;
- IV - **propor ações que visem garantir a acessibilidade física** (mobilidade e usabilidade dos espaços e dos recursos materiais), de **documentação** (usabilidade dos documentos impressos e digitais) e de **comunicação** (visual, sonora, Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS e software audível) nas dependências das Organizações Militares;
- V - promover parcerias com instituições públicas e/ou privadas a fim de contribuir para a implantação, o desenvolvimento e o aprimoramento do Programa;
- VI - propor ações de fortalecimento do vínculo sócio familiar da pessoa com deficiência, a fim de evitar sua institucionalização; e
- VII - promover a valorização de pessoal e o fortalecimento da **integração** social, por meio do esporte, no âmbito das Forças Armadas (COMANDO DO EXÉRCITO, 2016b, p. 66-67) [grifos da autora].

Apesar de o documento ter data recente, ainda observamos a presença do termo “integração”, ao longo deste, o que nos remete a pensar no desconhecimento dos profissionais em relação aos aspectos da inclusão social, no âmbito do EB.

Como dispositivo mais recente destacamos um passo importante em relação as alterações das inspeções de saúde para ingresso no serviço militar ativo e revisão médica e odontológica para ingresso no Sistema Colégio Militar do Brasil. A Portaria nº 130 - DGP, de 13 de junho de 2017, vem com a intenção de alterar os dispositivos das Normas Técnicas sobre as Perícias Médicas no Exército (NTPMEX).

Com base na Portaria a “revisão médica e odontológica” para ingresso no SCMB, é atualmente o exame inicial para verificar se os candidatos, classificados no limite de vagas fixadas no edital do concurso de admissão ou nas hipóteses do amparo legal para o dependente de militar, “atendem aos requisitos previstos nestas



normas, em consonância com a proposta pedagógica do Estabelecimento de Ensino (EI)". Observou-se ainda, que "os exames complementares e os laudos médicos solicitados têm por finalidade compor o prontuário médico do candidato e não possuem caráter eliminatório", como possuíam antes da presente alteração, na qual ainda era denominada de "inspeção de saúde" e tinha caráter estritamente eliminatório caso o candidato apresenta-se alguma deficiência ou qualquer outro comprometimento de saúde que fosse enquadrado como causa de incapacidade para matrícula no SCMC (COMANDO DO EXÉRCITO, 2017, p. 27).

Cabe destacar que o SCMB, com base nas documentações apresentadas neste trabalho, está buscando a consolidação da reformulação pedagógica em face da nova abordagem adotada pelo Sistema de Ensino do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). Isto posto, pode-se inferir que a inserção da educação especial pela perspectiva da educação inclusiva passa a ser implantada de forma paulatina e adaptada em todo o SCMB.

Encontramos recentemente, noticiado pela página eletrônica do Exército Brasileiro, matéria sobre a realização de um seminário de educação inclusiva no CMC, intitulada: "Seminário de educação inclusiva amplia capacitação para atendimento a alunos com necessidades especiais". Podemos inferir, nesse contexto, que os Colégios Militares têm buscado capacitar os seus profissionais, como postula a notícia:

Entre os dias 31 de janeiro e 1º de fevereiro, o Colégio Militar de Curitiba (CMC) realizou o II Seminário de Educação Inclusiva com o objetivo de ampliar a capacitação dos professores e monitores ao atendimento de alunos com necessidades especiais, além de sensibilizá-los sobre a importância dessa temática que está inserida no processo de implantação do Projeto de Educação Inclusiva do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2018).

A mesma matéria enfatiza que na oportunidade deste II Seminário de Educação Inclusiva foi realizada uma cerimônia alusiva à entrega da "1ª fase do Projeto de Acessibilidade do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) no CMC, cuja adequação perpassou instalações desde o Portão das Armas, chegando ao Pavilhão de Ensino e à Praça de Alimentação" (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2018).



FIGURA 5 - MATÉRIA DIVULGADA NA PÁGINA DO EXÉRCITO BRASILEIRO



FONTE: Página do Exército Brasileiro, disponível em: [www.eb.mil.br](http://www.eb.mil.br).

Entretanto, é importante reafirmar que a Educação inclusiva, no SCMB e, particularmente, no CMC, não se efetivará por um decreto, acreditamos que ela deve ser muito bem pensada e elaborada por toda a equipe escolar, amparada de todos os recursos necessários para o seu pleno desenvolvimento. Assim, delinear uma política de educação inclusiva pressupõe a criação das condições de motivação e comprometimento por parte dos professores, gestores, família e escola, para que possa efetivamente, atender aos estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, o fato de existirem leis que garantem a inclusão na rede regular de ensino não garante a sua aplicabilidade, é necessário que os órgãos mantenedores ofereçam meios e criem condições para que essas leis sejam cumpridas em sua plenitude.

O trabalho no sentido de construir um projeto de educação inclusiva, começa pelo reconhecimento das diferenças presentes no colégio e na paridade de direitos de acesso e de participação, não apenas como presença física, mas como condição de promoção da aprendizagem.

### 3.3 MUDANÇAS PRESENTES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (PP/SCMB)

A implementação de uma política de educação inclusiva no SCMB, não será efetivada apenas com a implantação de legislações que regem tal proposta, faz-se necessário ações que a efetivem. Cabe então discutirmos quais mudanças

concretas estão sendo efetuadas no sentido de tornar o SCMB em um sistema educacional de caráter inclusivo.

Carvalho (2014, p. 89) nos diz que “as escolas precisam mudar e, talvez, o maior desafio seja levá-las à consciência da necessidade urgente de mudança”, mudanças estas, visando à implementação de novas práticas escolares, que visem tornar o ambiente escolar mais acolhedor, que estimulem ações comunicativas entre os sujeitos nela inseridos e permita-lhes ter voz ativa, podendo participar da construção de caminhos para as transformações necessárias. Nossas escolas têm, por força de lei, que adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem suas especificidades, independentemente de quais sejam. Rodrigues (2006, p. 301) ressalta que “o conceito de inclusão no âmbito da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. E continua afirmando que:

Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 301-302).

O fato é que uma escola só poderá ser plenamente inclusiva se nela forem realizadas mudanças, se todos que lá estiverem forem atores e autores do processo educacional, ou seja, a escola somente será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas, entendidas como um bem comum, que garantam aos cidadãos o exercício pleno de seu direito à educação, com as práticas pedagógicas de todos os profissionais da educação.

Carvalho (2014, p. 97) enfatiza, “não se trata, apenas, de garantir a matrícula e conseguir um lugar numa turma. Este aspecto precisa ser debatido, sem que se considere o proponente do questionamento como um inimigo da inclusão escolar”. O espaço inclusivo deve ser politicamente pensado e estruturado através da constituição de uma cultura que vise a inclusão de todos, e todos, significa não deixar nenhum para trás.

[...] afirmo que uma escola poderá ser um espaço inclusivo se forem reduzidas todas as pressões que levam às exclusões, a partir das desvalorizações atribuídas aos alunos, com base em suas incapacidades, rendimento, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou

sexualidade. Não se pode entender a inclusão numa escola onde os alunos não estejam integrados e aprendendo (CARVALHO, 2014, p. 96).

É nesse sentido, que pretendemos destacar as mudanças presentes no PP/SCMB, publicado em 2015, com a intenção de conhecer o texto que poderá mediar as ações e práticas dos profissionais do SCMB. Destacamos que no documento citado, foi quando, pela primeira vez, o Projeto Pedagógico do Sistema fez menção à “Educação Inclusiva e Especial” (como consta na redação do documento). Consideramos que, apesar de tardiamente, ser este, um passo importante para a mudança política, cultural e das práticas dos CM em relação a educação inclusiva

O item 1.4 do Marco Conceitual do PP/SCMB traz como título “Educação Inclusiva e Especial” e reforça que a inserção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no SCMB, vem ao encontro das determinações previstas, “dentre outros documentos, na Constituição Federal (artigos 208 e 227) e na LDB 9394/96, mais especificamente nos artigos 4º e 58” (DEPA, 2015a, 23). É pertinente o exposto por Carvalho (2014), ao fazer referência às mudanças da sociedade moderna e como recaem na escola

[...] de um lado, há que remover as barreiras invisíveis (atitudinais) e visíveis (como as arquitetônicas) e, de outro, melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e das relações como saber, além da articulação entre as políticas públicas para o enfrentamento da pluralidade de funções que a vida moderna acrescentou à escola (CARVALHO, 2014, p. 97).

O PP/SCMB (2015a) trata do percurso da educação ao longo de toda a história, assim, preocupa-se com as adequações em que a escola deve propor-se para que possa garantir o acesso ao saber, para os diferentes grupos escolares, de forma a reposicionar-se dentro do contexto social para o qual fora instituída: promover a educação para todos. “Por este motivo, a escola passa a assumir, na última década deste século, o seu local de formadora de protagonistas, promovendo a inclusão de todos os grupos e membros da sociedade a que esteja vinculada” (DEPA, 2015a, 24).

Nesse sentido, retomamos o exposto nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB (2015) e no PP/SCMB (2015a), ambos os documentos enfatizam que os Colégios Militares, sendo os responsáveis por prestar ensino preparatório e assistencial aos dependentes dos militares, não poderiam deixar de

buscar a inserção dos alunos público alvo da educação especial em sua prática pedagógica. Assim, mais uma vez nos pautamos em Carvalho (2014) para enfatizar que:

A inclusão no espaço escolar além das ações de ensino-aprendizagem circunscritas à escola, pressupõe mudanças em inúmeros aspectos, dentre os quais: a acessibilidade física e atitudinal; a melhoria da qualidade na formação dos professores (inicial e continuada); revisão do papel político-social da escola, particularmente no mundo “globalizado”; previsão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros; valorização do magistério; vontade política para reverter as condições materiais de funcionamento das escolas brasileiras; e uma rede de suporte ao professor aos alunos e a seus familiares (CARVALHO, 2014, p. 98).

Assim reforçamos a ideia de que fazer inclusão não é algo simples, que se direciona apenas em inserir o estudante na escola, é um processo muito mais complexo e salientamos novamente requer mudança de postura, mudança na cultura educacional. A educação inclusiva refere-se ao atendimento à diversidade numa ação educacional humanística e democrática. “Assim, o olhar será dirigido para a singularidade do indivíduo com o objetivo de promover o desenvolvimento, a aprendizagem, a acessibilidade plena e a inserção social” (DEPA, 2015a, 24).

O PP/SCMB (2015a) esclarece que sistema se encontra “consolidando a reformulação pedagógica em face na nova abordagem adotada pelo Sistema de Ensino do DECEEx”, a qual trata da inserção da modalidade de educação especial no sistema regular de ensino. Tal documento entende por inclusão “a garantia, o acesso ao saber compartilhado, a formação contínua e a permanência de todos no espaço comum da vida em sociedade”. Nesse sentido, complementa ao enfatizar que:

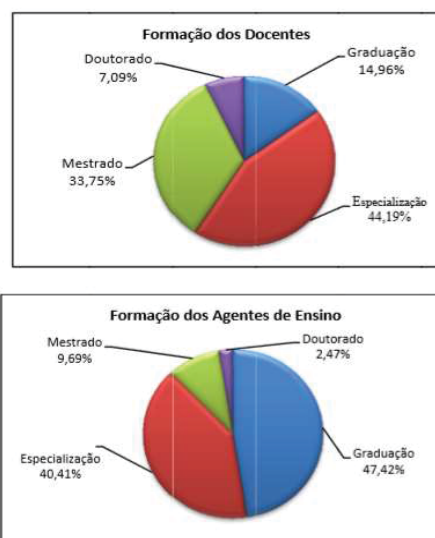
[...] no SCMB, toda inserção da educação especial parte do pressuposto que esse processo é gradativo, paulatino; não sendo possível o alcance do patamar ideal num curto espaço de tempo. Essas modificações ocorrerão ano a ano; o que implica o esclarecimento de que nem todas as demandas dos discentes solicitantes dessa modalidade de ensino conseguirão ser atendidas (DEPA, 2015a, 24).

Fato esse, que nos causa certo desconforto, uma vez que, mesmo sabendo que a inclusão não é um processo que se constrói repentinamente, também não pode se levar em consideração que algumas demandas de alguns estudantes não conseguirão ser atendidas, especialmente por pensarmos a educação inclusiva pela perspectiva da educação para todos.

O Marco Situacional (Ou Referencial) do PP/SCMB, entre outros aspectos trata da acessibilidade – adequação das estruturas físicas dos CM, no sentido de criar um *checklist* para que cada CM conduza o progressivo condicionamento dos Colégios às normas de acessibilidade, com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais.

Uma informação pertinente para esta pesquisa, presente no Marco Situacional (Ou Referencial) do PP/SCMB, refere-se ao perfil socioeconômico dos docentes e agentes de ensino de todo o SCMB, destacamos que a formação mínima desses profissionais é a graduação e podemos afirmar com base na figura apresentada na sequência que um percentual considerável desses profissionais possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), fato que contribui para o aprimoramento da prática docente dos profissionais.

FIGURA 6 - PERFIL DOS DOCENTES E AGENTES DE ENSINO DE TODO O SCMB



FONTE: Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB – 2015).

Ainda em relação ao perfil de formação dos docentes e gentes de ensino do SCMB, pudemos observar que um percentual muito pequeno deles possuem formação ou algum curso com foco na educação inclusiva, sendo apenas 10%. E quando questionados sobre quais dos docentes e agentes de ensino têm interesse em realizar curso na área da educação inclusiva pode-se perceber que 54% demonstraram interesse enquanto ainda um número considerável de 46% não apresentou interesse em especializar-se na área (DEPA, 2015a, 46-47).

FIGURA 7 - DADOS COMPLEMENTARES A FORMAÇÃO DOS DOCENTES E GENTES DE ENSINO DO SCMB

Subseção I		
Docentes/agentes de ensino que possuem formação ou algum curso com foco na educação inclusiva:		
SIM	179	10%
NÃO	1.589	90%
Subseção II		
Docentes/agentes de ensino que têm interesse em realizar curso na área da educação inclusiva:		
SIM	949	54%
NÃO	819	46%

FONTE: Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB – 2015).

E por fim, consideramos pertinente ressaltar alguns aspectos constantes no PP/SCMB, os quais se destinam a orientar cada CM para a construção dos Marcos Operacionais que nortearão as ações de cada instituição. Segundo a DEPA (2015a, p. 51), tais orientações “se pretendem claras e didatizadas, para que não ocorram desvios ou interpretações errôneas sobre as relações entre o que se espera dos CM e a atual posição de cada um”. As orientações são desencadeadas através de metas, as quais serão seguidas pelos CM. Essas metas deverão ser cumpridas nos prazos especificados de um, três ou cinco anos.

O que interessa ao nosso campo de pesquisa faz referência a meta de número 08 (oito) que pretende “Adequar-se à acessibilidade e à educação inclusiva, conforme calendário específico”. Entretanto, na redação de tal meta, é exposto que “a questão da Educação Inclusiva, em toda a sua complexidade, é tratada em documentação e Projeto próprios” (DEPA, 2015a, p. 56). O que nos coloca a pensar, o quão ainda precisa ser trabalhado a educação inclusiva dentro do SCMB, de forma, que inclusive os documentos que venham a tratar da temática em questão sejam sustentados e embasados teoricamente como ferramentas e suportes para a mudança política, cultural e prática de cada CM.

Convém citarmos ainda, a meta de número 11, que se refere a “Aumentar a qualificação de todos os agentes de ensino, reduzindo a diferença entre os índices das diversas categorias”. A formação continuada dos docentes e demais agentes de ensino tem se mostrado necessária para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. De forma especial, tal meta enfatiza que:

A qualificação dos agentes de ensino deve ser pautada por uma norma interna clara e transparente quanto aos critérios de concessão das oportunidades de aperfeiçoamento, devendo ser priorizada, nos próximos anos, a realização de **qualificações voltadas para a educação inclusiva** (DEPA, 2015a, p. 59) [grifos nossos].

O objetivo do Projeto Pedagógico de qualquer escola deve sempre estar comprometido com a qualidade da educação de todos os estudantes. Para tanto dever estar pautado por um caráter dinâmico, que contemple atualizações periódicas, dentro dos diversos contextos em que cada instituição está inserida. Nesse sentido, acreditamos que tais documentos devem ser revistos e repensados constantemente, de forma a conduzir e aprimorar a prática pedagógica de cada instituição escolar.

### 3.3.1 Efetivação de práticas do Projeto de Educação Inclusiva no CMC – análise de relatórios internos

Em face de todo contexto social do Brasil, de modo especial no que concerne à legislação educacional brasileira sobre a modalidade da educação especial pela perspectiva inclusiva é pertinente realizarmos uma análise sobre a existência ou não de práticas efetivadas, no âmbito do CMC, em relação a temática da Educação Inclusiva, uma vez que esta temática está inserida no Plano Estratégico do Exército (2016-2019), no macro Projeto “Revitalização do Sistema Colégio Militar do Brasil” (SCMB) e no Projeto Pedagógico do Colégio Militar de Curitiba (CMC).

Relembramos aqui, importantes questões problematizadas nos três primeiros trabalhos que discutem as temáticas educação especial e SCMB (citados na introdução deste trabalho), os quais enfatizaram para a necessidade de serem realizadas mudanças, reajustes e alterações tanto nas legislações específicas, quanto nos aspectos pedagógicos, nas práticas pedagógicas e nos processos avaliativos, de acordo com o que apontou Silveira e Silva (2014).

Santos (2016), com base na análise dos documentos do SCMB, conclui que os CM têm buscado, gradativamente, a efetivação de uma proposta de educação inclusiva e Celestino (2017), da mesma forma, expõe que estão postos muitos desafios concretos, que demandam investimentos para a adequação estrutural, de qualificação profissional, mas em muito, de estudo e pesquisa sobre uma demanda até então, não apropriada pelo SCMB. Neste estudo nos cabe verificar se as



mudanças, já anunciadas como necessárias e urgentes, citadas em trabalhos anteriores, estão sendo efetivadas no âmbito do SCMB e de modo mais específico no CMC.

Segundo a Doutora e Tenente-Coronel do EB Alessandra M. G. Feitosa, então assessora pedagógica da DEPA, em artigo publicado no livro “Educação Inclusiva: Avanços e desafios” (2017), do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC), “no que tange a educação especial, essa modalidade não era atendida oficialmente. Atualmente, existem cerca de 230 alunos com necessidades especiais educativas cursando as aulas regulares nos CM” (FEITOSA, 2017, p. 119). Entretanto, a autora enfatiza ainda, que alguns alunos eram fadados ao fracasso escolar pela falta de adequação curricular e apoio adequado para superar as dificuldades do percurso escolar.

Consideramos pertinentes as observações realizadas por Feitosa (2017) sobre a adaptação das diretrizes do currículo escolar para os alunos da educação especial, principalmente por se tratar de um discurso de uma profissional do SCMB. A autora destaca que o currículo é aberto, assim, os docentes, devidamente orientados pela equipe da Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), tendo como base o laudo psicopedagógico, selecionam as competências e habilidades que estes alunos podem construir e elaboram, individualmente, os descritores diferenciais e as sequências didáticas para estes alunos. “Este planejamento deve recair sobre o que os alunos já sabem e têm condições de aprender. Tudo isso é relatado no Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e, sob a observância e orientação da equipe da SAEE” (FEITOSA, 2017, p. 130), assim o estudante é acompanhado em todo o seu processo de aprendizagem até a realização da avaliação, que por sua vez, também é adaptado para as necessidades destes alunos. (FEITOSA, 2017, p. 130).

Uma vez publicadas tão importantes declarações sobre as reformulações referentes ao Projeto de Educação Inclusiva, é pertinente conhecermos como tais propostas tem se efetivado no CMC. De modo a identificar tais mudanças, tivemos acesso e realizaremos uma breve análise nos “Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba” (CMC, 2018a), documento interno disponibilizado pela instituição.

A organização das ações relacionadas a educação especial no CMC, estão previstas em um Projeto de Educação Inclusiva, organizado e gerido pela DEPA,

através da Assessoria Especial de Gestão e Projetos, setor responsável pela orientação e coordenação, distribuição de recursos financeiros, bem como a fiscalização do emprego de tais recursos de modo a garantir a eficiência e eficácia no desenvolvimento do projeto.

Os Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba, são elaborados anualmente e encaminhados à Assessoria Especial de Gestão e Projetos, e da mesma forma a assessoria realiza uma visita anual na Instituição a fim de prestar apoio e acompanhar a evolução das obras, capacitações e demais atividades atinentes ao Projeto de Educação Inclusiva.

Com base no Relatório (CMC, 2018a), o processo de inclusão no CMC iniciou em 2016 com a constituição da Equipe Multidisciplinar de Educação Inclusiva, composta pelos seguintes profissionais: 01 pedagogo com especialização em AEE e cursando especialização em educação especial e Inclusiva, 01 pedagogo com especialização em psicopedagogia clínica e institucional, 01 pedagogo com especialização em educação especial e inclusiva e psicopedagogia clínica e institucional, 01 pedagogo, 01 psicólogo, 01 assistente social, 01 professor de Língua Portuguesa e 01 de Matemática com especialização em educação especial e inclusiva, 01 professor de Arte cursando especialização na área, 01 professor de Educação Física, 01 médico perito.

Esta equipe teve como principal objetivo contribuir e favorecer para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial já matriculados ou que vierem a pleitear vaga no CMC. Além deste, atua no sentido de atingir outros objetivos nesse início do processo de inclusão, tais como aponta o Relatório:

- Avaliar os alunos público-alvo da educação especial;
- Articular os encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos;
- Orientar alunos e familiares quanto aos encaminhamentos/procedimentos necessários;
- Orientar e subsidiar os docentes e monitores visando o melhor atendimento aos alunos (CMC, 2018a).

A Equipe Multidisciplinar do CMC atua por meio de Avaliação pedagógica: levantamento de informações sobre os alunos junto aos docentes, monitores, Seção Psicopedagógica, pais/responsáveis, especialistas e aplicação de avaliações diagnósticas; estudos de caso/elaboração de relatórios com orientações e procedimentos; orientações aos docentes, monitores, pais/responsáveis; orientações/atendimentos aos alunos; promoção de palestras junto aos docentes e

monitores; Planejamento de mecanismos para criação da SAEE e Sala de Recursos Multifuncionais.

Os Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba nos mostram que para atingir os objetivos propostos, a Equipe Multidisciplinar empreendeu diversas ações, dentre elas: em 2016 realizou avaliação pedagógica e emitiu pareceres de 21 (vinte e um) estudantes com laudo, sendo estes 4 (quatro) com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e 17 (dezessete) com Transtornos Funcionais Específicos (TFEs); em 2017 realizou avaliação pedagógica de 11 (onze) novos estudantes, 2 (dois) com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e 9 (nove) com diagnóstico de TFEs. E, em 2018 avaliou 4 (quatro) estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), 1 (um) com Perda Auditiva e 4 (quatro) com diagnóstico de TFEs, totalizando 9 (nove) novos casos (CMC, 2018). A Equipe Multidisciplinar, organizou e disponibilizou no Ambiente Virtual de Aprendizagem para os integrantes da própria equipe materiais científicos, textos, vídeos sobre os TFEs e AH/SD, visando divulgação e estudos sobre as NEE dos casos estudados para fundamentar as avaliações e pareceres dos alunos.

Quanto as adequações curriculares os Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba descrevem:

Incluir alunos com NEE envolve mudanças pedagógicas e na estrutura curricular que devem ser individualizadas dentro de um projeto escolar que atenda as demandas de singularidade frente às limitações do pensamento, além do desenvolvimento de habilidades frente às limitações de participação e atividade, dada a diversidade dos alunos incluídos. A adequação e flexibilização do currículo escolar são fundamentais para a inclusão integral do aluno com NEE. Neste aspecto, os docentes do CMC vêm realizando, conforme orientação da Equipe Multidisciplinar, adaptações de acordo com cada caso para melhorar o processo ensino aprendizagem (adequação de metodologias, de estratégias, de organização da sala de aula, de avaliação, apoio individualizado, elaboração de PEI, etc) (CMC, 2018a).

De modo a maximizar as oportunidades de aprendizagem e inclusão, o aluno deve ter o direito de receber o AEE complementar ou suplementar na sala de recursos multifuncionais. Neste sentido, no período de 2016 a Equipe Multidisciplinar solicitou a criação da SAEE e da SRMF sendo efetivada a criação de ambas em abril de 2017. Para tanto, foram disponibilizadas salas, foi realizada a aquisição de mobiliário para estruturar a SAEE e SRMF, aquisição de materiais didático pedagógicos e materiais de acessibilidade.

Em meados de 2017 a SAEE instituiu um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor formas de AEE para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, considerando que o CMC já tinha estudantes matriculados, que apresentavam tal diagnóstico. Foram convidados palestrantes que trouxeram contribuições significativas para a organização do AEE (CMC, 2018a).

Quanto as capacitações continuadas os Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba, enfatizam a realização de dois Seminários de Educação Inclusiva do CMC, o I Seminário no período de 1º a 3 fevereiro de 2017 e o segundo de 31 de janeiro a 1º de fevereiro de 2018, bem como, várias palestras e momentos de sensibilização com palestrantes com amplo conhecimento na área. Tais atividades de formação continuada tiveram como objetivo: 1) Permitir o contínuo aperfeiçoamento do corpo docente do CMC em assuntos pedagógicos, visando o aprimoramento da prática docente; 2) Propiciar momentos de reflexão sobre a prática docente, permitir a troca de experiências e estimular discussões de problemas comuns enfrentados em sala de aula; 3) Difundir informações sobre temas ligados à Educação Inclusiva com ênfase para a Legislação de Inclusão, trabalho das equipes multidisciplinares e adequação curricular; 4) Capacitar o Corpo Docente do CMC, estratégia fundamental para a transformação do CMC para a Escola Inclusiva; e 5) Sensibilizar os participantes para a importância do tema.

O CMC, neste período de 2016 a 2018 buscou proporcionar aos agentes de ensino a participação em cursos de aperfeiçoamento, conforme relação abaixo:

QUADRO 6 - RELAÇÃO DE AGENTES DE ENSINO COM CURSO DE APERFEIÇOAMENTO

<b>CURSO DE APERFEIÇOAMENTO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>MÊS/ANO</b>
Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual	11 profissionais	MAR/2016
Curso de Ledor/Transcritor	30 profissionais	JUL/2018
Educação inclusiva: reflexo de necessidades das mudanças na atualidade	01 profissional	NOV/2015

FONTE: Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no CMC (CMC, 2018a).

Com relação à capacitação dos agentes de ensino em nível de Pós-Graduação, o Relatório do CMC, apresenta um número significativo de profissionais com especializações na área de educação inclusiva e áreas afins, bem como alguns profissionais que se encontram atualmente em capacitação. Constatamos que

através de recursos disponibilizados pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) foi possível capacitar no ano de 2017, por intermédio do Plano de Cursos e Estágios em Estabelecimentos de Ensino Civil Nacional (PCE-EECN), 5 (cinco) profissionais do CMC com o Curso de Pós-Graduação *latu sensu* em educação especial e inclusiva pela UNINTER. Em 2018 o PCE-EECN possibilitou a capacitação de 12 (doze) profissionais, para cursarem os cursos de pós-graduação *latu sensu* na UNINTER e FAEL de educação especial e Inclusiva (7 profissionais), Psicopedagogia Clínica e Institucional (3 profissionais) e LIBRAS (2 profissionais). O quadro abaixo apresenta uma relação dos agentes de ensino do CMC que tem curso de pós-graduação na área de educação especial inclusiva.

QUADRO 7 - RELAÇÃO DE AGENTES DE ENSINO COM PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

<b>CURSOS</b>	<b>NÚMERO DE CAPACITADOS</b>	<b>ANO DE FORMAÇÃO</b>
Especialização em Atendimento Educacional Especializado	02 profissionais	2016
Especialização em Educação Especial e Inclusiva	22 profissionais	Sendo destes: 16 profissionais já capacitados e, 06 profissionais em capacitação com previsão de término em 2019.
Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	07 profissionais	Sendo destes: 04 profissionais já capacitados e 03 profissionais em capacitação com previsão de término em 2019.
Especialização em LIBRAS	04 profissionais	Sendo destes: 02 profissionais já capacitados e, 02 profissionais em capacitação com previsão de término em 2019.

FONTE: Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba (CMC, 2018a).

Com relação as adequações na estrutura arquitetônica do CMC foram executadas os projetos básico e executivo referente as obras de acessibilidade, as quais contemplam adequações consideradas necessárias para atender as necessidades de todos, como a implantação de piso tátil, construção de rampas, construção de um elevador, entre outras reformas e alterações estruturais. De acordo com os Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba, foi por intermédio dos empenhos financeiros que o CMC recebeu em torno de R\$ 949.450,29 para execução das obras de acessibilidade das instalações do Pavilhão de Ensino, Praça de Alimentação e demais acessos internos ao Colégio Militar de Curitiba, referente a 1ª fase do Projeto Executivo. Algumas mudanças físicas e estruturais no CMC, podem ser observadas nos registros constantes no apêndice A desta dissertação.

Concluímos, com base na pesquisa documental realizada que, no aspecto estrutural/arquitetônico, o CMC realizou várias mudanças e adequações, entre elas, podemos citar a construção de rampas de acesso, elevador, piso tátil e adequações nos banheiros. Assim, analisando os documentos, é correto afirmar que as mudanças de acessibilidade foram significativas, contudo, devem continuar de modo a eliminar toda e qualquer barreira que possa impedir o acesso e a participação de todos em condição de igualdade com os demais.

No que tange as mudanças atitudinais e nas diretrizes pedagógicas do CMC pudemos concluir que houve adequações de modo a atender ao público-alvo da educação especial. Foram encontrados registros tanto nas mídias sociais, quanto nos relatórios institucionais de inúmeras capacitações, palestras, seminários, grupos de trabalhos e relatos de caso que abordaram a temática da educação especial/inclusiva para os seus profissionais e estudantes. Bem como, foi identificado um número significativo de profissionais com capacitação em nível de pós-graduação na área em questão. Entretanto, como o número de matrícula de estudantes público-alvo da educação especial no CMC, até o presente momento (período correspondente a data dos relatórios institucionais: dezembro de 2018), é pequeno, muitas adequações ainda serão necessárias a partir das demandas que possam integrar o CMC, as quais irão requerer remodelações nas diretrizes pedagógicas do colégio e uma contínua atualização dos seus docentes. Merece destaque, o fato de as salas de recursos multifuncionais já encontrarem-se em funcionamento no colégio, o que revela um grande avanço na oferta do atendimento educacional especializado para os estudantes já matriculados.

Podemos concluir, de acordo com as análises procedidas, que o CMC se encontra em um legítimo movimento em prol da educação inclusiva, ressaltamos para tanto, que tal transição deve ser uma constante de modo a não deixar ninguém para trás no processo de construção da aprendizagem.

### 3.3.2 O que as mídias retratam sobre a educação inclusiva no SCMB

Propomo-nos a refletir sobre os enunciados presentes nos textos de cinco notícias que circulam nas mídias sociais fazendo referência as mudanças que SCMB vivencia em relação a implantação da política de educação inclusiva. Tal proposta,

tem como base os fundamentos teóricos propostos pelo Círculo de Bakhtin, referentes a análise dialógica do discurso que pressupõe uma reflexão a partir da linguagem, elemento presente em todas as formas de interação humana, a qual deve ser compreendida em seus enunciados e nas diversas vozes sociais que neles estão imersas.

Destacamos que a publicidade é uma das esferas de gêneros discursivos na análise dialógica do discurso e, por isso, serão exemplificadas para demonstrar como a imagem do CMC busca ser visibilizada na mídia. As notas selecionadas partem de uma visão macro (Comando do EB) para uma visão micro (CMC), e foram consideradas pertinentes para a análise da ideologia presente no conteúdo de tais mídias ao tratar da educação especial nas instituições de ensino do EB.

Ao citarmos algumas notas promulgadas pelas mídias digitais, desejamos evidenciar os movimentos gerados em prol da inclusão no âmbito do SCMB, entretanto, não nos cabe aqui, julgar a eficácia e repercussão de tais reportagens, o que nos propomos é provocar a reflexão sobre os avanços, reajustes e adequações que vem sendo desenvolvidos, com base nos discursos enunciados na mídia, e ainda devem ser promovidos em prol dos estudantes, especialmente, aos estudantes público-alvo da educação especial.

A primeira nota, de caráter mais geral, trata de uma entrevista com o general Eduardo Dias da Costa Villas Bôas, comandante de EB, sobre a questão de saúde, em que foi acometido, cuja manchete é intitulada “Com doença degenerativa, general diz ter 'forças' para comandar o Exército” (Figura 8).

FIGURA 8 - REPORTAGEM DO JORNAL FOLHA DE S. PAULO



FONTE: Folha de S. Paulo, São Paulo, 07/01/2018.



Segundo a matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo “sua condição atual o fez ampliar debates de inclusão dentro das Forças Armadas”. O jornal enfatiza que os colégios militares estão passando por reformas de adequação e de acesso, e professores estão sendo preparados para promover educação inclusiva. Na entrevista, o general foi questionado se as pessoas com deficiência não poderiam dar alguma contribuição ao país? O general respondeu que:

**O Exército já tem um projeto na área do ensino.** Temos alunos com necessidades especiais que foram admitidos recentemente em nossos colégios militares. Em 2017, dois colégios, de Brasília e de Belo Horizonte, realizaram o concurso de admissão com **reserva de vagas para alunos com deficiência. Até 2023 queremos que todas as unidades estejam recebendo esses jovens.** Em Brasília, estamos **capacitando pessoas, fazendo cursos de especialização e formação específica em educação inclusiva.** Estão sendo feitas reformas de instalações, construção de rampas, adaptação de banheiros e colocação de sinalizações táteis. Além disso, estão sendo **criadas salas com recursos multifuncionais para alunos com altas habilidades ou deficiência,** com tecnologia de apoio e jogos pedagógicos que **potencializam a aprendizagem do aluno** e facilitam a compreensão de conhecimentos (MARQUES, 2018, não p.) [grifo nosso].

Tal matéria nos remete a pensar sobre a influência de uma representação tão significativa como é o general, principalmente ao levarmos em consideração a cadeia hierárquica do Exército, na qual o General Villas Bôas, comandante do EB, tem autoridade sobre todas as instituições militares, inclusive os CM do SCMB. E, para tanto, partimos da hipótese de que pode tornar-se um forte aliado na política de inclusão nos CM. Ao tratar de inclusão pela cadeia de comando do general Villas Bôas somos levados a acreditar em uma proposta que leve em consideração o "nada sobre nós sem nós", questão esta, que pode fazer toda a diferença na cultura e nas práticas dos CM do SCMB.

FIGURA 9 - CAPA DA REVISTA VERDE-OLIVA



FONTE: Revista Verde-Oliva Digital. Brasília-DF, Ano XLIV, Nº 239.

A segunda nota que destacamos é apresentada, tendo como base as publicações recentes realizadas na Revista Verde-Oliva (2017), temos observado que a discussão em relação à implantação de uma política de educação inclusiva tem norteado importantes projetos e atividades dos Colégios Militares do SCMB. Conforme apresenta a capa da revista (figura 9 acima), o 2º Desafio Global do Conhecimento, atividade que se desdobra em 5 modalidades: Mundo CM (Simulação de Órgãos das Nações Unidas), Feira de Ciências, Feira de Robótica, Olimpíada de Matemática e QUIZ, foi norteado pela temática “Inclusão e acessibilidade”, a qual justifica-se por se tratar “de um assunto de elevado interesse social contemporâneo, além de possuir a característica de ser transversal” (REVISTA VERDE-OLIVA, 2017, p. 8).

A ideia foi realizar um grande fórum de apresentações, com propostas de soluções dadas pelos alunos aos problemas relacionados ao tema. Participaram, como indutores e orientadores, profissionais de diversas áreas, professores, universitários do Instituto Militar de Engenharia (IME), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Brasília (UNB) (REVISTA VERDE-OLIVA, 2017, p. 8).

Neste sentido é possível observar que o SCMB, vem promovendo discussões e trabalhos, também com os estudantes sobre a educação inclusiva, visando levá-los a incorporar princípios e ideias novas e romper assim com antigos paradigmas.

A terceira nota que destacamos, faz referência a uma matéria divulgada inicialmente pela Revista Verde-Oliva que teve grande repercussão pelo valor simbólico e inédito da foto, em que uma estudante de CM e o general do EB em cadeira de rodas, são protagonistas de um marco, que se inicia no âmbito do SCMB.

FIGURA 10 - FOTO DE ALUNA CADEIRANTE VISITANDO O QUARTEL-GENERAL DO EXÉRCITO



FONTE: Revista Verde-Oliva Digital. Brasília-DF, Ano XLIV, Nº 239.

Segundo a Revista Verde-Oliva, após a participação da estudante no programa “O Comandante Responde”<sup>50</sup>, em que perguntou ao general sobre a inclusão de alunos com deficiência em Colégios Militares, o General Villas Bôas, demonstrou o desejo de conhecê-la pessoalmente, o que aconteceu no dia 16 de outubro, no Quartel-General do Exército.

“Fiquei muito feliz, porque não é todo dia que você pode conhecer uma pessoa tão importante assim”, relatou a estudante para a Revista. Na oportunidade, acompanhada dos pais e do Comandante do CMB, a estudante presenteou o Comandante do Exército com sua fotografia desfilando durante uma formatura do Colégio.

A estudante, com 13 anos e matriculada no 7º ano do ensino fundamental do Colégio Militar de Brasília (CMB), com base na matéria publicada pela Revista, “cumpre toda a grade curricular de uma menina da sua idade, desde as tradicionais disciplinas em sala de aula até a prática de vôlei”. Ressaltou-se ainda, que a rotina

---

<sup>50</sup> Canal do Youtube, no qual são gravados programas, em que trata de “assuntos do momento que impactam a vida do exército”. Ver mais em <<https://br18.com.br/o-comandante-responde/>>

escolar, segue uma agenda comum, mas que significa uma vitória diária para a estudante.

Publicado em 20 de julho de 2018, na página do Exército Brasileiro, matéria intitulada “Capacitação dos recursos humanos para a educação inclusiva no SCMB avança em Curitiba”, faz referência a um curso de Capacitação de Ledores, como uma atividade que visa dar continuidade ao processo de implantação do Projeto de Educação Inclusiva do Sistema Colégio Militar do Brasil, no Colégio Militar de Curitiba (CMC).

FIGURA 11 - MATÉRIA SOBRE CAPACITAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS NO SCMB



FONTE: Página do Exército Brasileiro, disponível em: [www.eb.mil.br](http://www.eb.mil.br).

Evidenciamos, a partir desta matéria, a preocupação dos Colégios Militares com a capacitação dos recursos humanos de sua instituição, como meio de promover a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, sensibilizando-os para o desenvolvimento de uma prática inclusiva em sala de aula e de forma especial nas avaliações dos estudantes.

O curso tem o objetivo desenvolver competências técnicas aplicadas à escolha e uso adequado de ferramentas que permitam o desempenho da função de leitor e transcritor, a partir de atividades de leitura, escuta e gravação de áudio, considerando o ritmo, a pontuação, a tonalidade e a entoação de voz como recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência que necessita de ajudas técnicas para a realização de avaliações escolares (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2018a).

Segundo a matéria, a capacitação está inserida nas ações da Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), do CMC, “voltadas à formação

continuada na área da educação especial e inclusiva, primando pela qualidade no atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos” (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2018a). A meta do CMC é proporcionar a melhor inclusão escolar dos alunos seguindo as diretrizes emanadas pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial para a Educação Especial.

Na quinta nota, destacamos uma reportagem divulgada pela Gazeta do Povo (2018) e intitulada “Colégio Militar de Curitiba abre processo seletivo segunda-feira com vagas para deficientes”.

FIGURA 12 - MATÉRIA SOBRE O PROCESSO SELETIVO NO CMC



FONTE: Gazeta do Povo. Curitiba 20/07/2018.

A reportagem em questão tem caráter informativo, com a intenção de divulgar a abertura do processo de seleção de estudantes para o ingresso no 6º ano do ensino fundamental do Colégio Militar de Curitiba, e especialmente ressaltar a reserva de vagas para estudantes com deficiência. “Pela primeira vez, o Colégio Militar de Curitiba, instituição de ensino do Exército, vai disponibilizar 5% das vagas para estudantes com deficiência ou transtornos de desenvolvimento” (GAZETA DO POVO, 2018, não p.).

A matéria da Gazeta do Povo (2018) expõe ainda, que foram necessários dois anos de preparo dos professores e funcionários para oferecer a educação inclusiva na unidade. Também foram feitas obras de acessibilidade na instituição, como instalação de rampas e modificação nos banheiros.



Observamos que as notas destacadas, retratam perspectivas de um processo inicial que tem um longo caminho a ser percorrido, implementado e efetivado, como já tratamos anteriormente. O que torna a educação inclusiva eficiente e eficaz não são apenas as legislações registradas nos documentos, mas sim, as práticas e o olhar diferenciado que os profissionais da educação direcionam aos estudantes público-alvo da educação especial.

É fundamental ressaltar o papel da mídia na construção de um discurso inclusivo em sociedade. A mídia é o principal veículo de circulação de informação e formação de opinião, através dela é possível disseminar princípios dos direitos humanos, da mesma forma que tem uma grande força em criar e difundir estereótipos. Nos últimos anos, as políticas educacionais frente à inclusão estão em alta, entretanto, o discurso de se incluir tem se sobressaído mais do que a efetivação de práticas. Nesse contexto, ressaltamos a importância das ferramentas midiáticas, na divulgação de boas práticas inclusivas, para que as atitudes cotidianas possam ser repensadas com base em novos valores e práticas disseminados.

## 4 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CMC EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO

“O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”.  
(BAKHTIN, 2011, p. 300)

No intuito de coletar informações e novos conhecimentos que possam responder aos questionamentos a que se propõe nessa pesquisa, dentre eles, como o SCMB vem incorporando mudanças nas diretrizes político-pedagógicas do Colégio Militar de Curitiba? Quais as concepções dos estudantes em relação ao campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Como constituir a educação inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial em um sistema de ensino historicamente marcado pelo seu caráter meritocrático? e, ainda, fazer relação com o saber teórico, produzido academicamente, evidenciou-se a necessidade de realizar pesquisa qualitativa de campo, conhecendo as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, a fim de refletir sobre a experiência humana que circula entre as pessoas em determinado espaço sociocultural, e em dado momento histórico.

Esta pesquisa propõe uma aproximação com as reflexões possibilitadas pelo diálogo com os autores do campo na revisão de literatura e dados produzidos na pesquisa documental<sup>51</sup>, uma vez que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos” (JOSÉ FILHO, 2006, p. 64). Entende-se, também, que “a realidade é interpretada a partir de um embasamento teórico, sem a pretensão de desvendar integralmente o real e possui um caminho metodológico a percorrer com instrumentos cientificamente apropriados” (idem, p. 65).

---

<sup>51</sup> Pesquisa documental desenvolvida no capítulo três, que teve o intuito de refletir sobre discursos e concepções no campo das políticas educacionais do contexto nacional e internacional que embasam e orientam a educação inclusiva, no período pós-reformas dos anos 1990 de modo a analisar como a política educacional destinada à educação das pessoas com deficiência do SCMB se aproxima e se relaciona com a perspectiva dos direitos firmados pelas políticas de nível nacional e internacional, bem como na análise do documentos internos sobre a efetivação das práticas do Projeto de Educação Inclusiva no CMC.



Não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação com o objeto de estudo. Desta forma, optou-se pela análise do discurso como ferramenta analítica para a compreensão dos dados produzidos na investigação, neste sentido, entende-se essa análise para além de uma simples apreciação textual. Trata-se de uma análise contextual dos discursos enunciados pelos estudantes do CMC através de uma leitura pela perspectiva Bakhtiniana.

Há de se destacar, de acordo com as discussões acerca dos escritos de Bakhtin, que as palavras são incorporadas ao nosso discurso a partir de enunciados de outras pessoas, “nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de a perceptibilidade e de relevância” (BAKHTIN, 2011, p. 294 - 295). Pode-se compreender a palavra como um signo ideológico, ou seja, através dela, constitui-se o enunciado, pelo qual é possível entender as movimentações, as transformações, bem como as experiências cotidianas de determinada sociedade, num determinado tempo, para poder intervir e reconstruir, através de uma compreensão responsiva.

Um termo importante e que tem significância ímpar no desenvolvimento de tal pesquisa, é o conceito de ideologia, ou signo ideológico, desenvolvido pelos autores do Círculo de Bakhtin, apresentado mais claramente na Obra de Volóchinov (2017) em seu livro “Marxismo e a filosofia da linguagem”. Para ele, “Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo não há ideologia” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91). Ao buscar conhecer o contexto de inclusão no CMC, torna-se fundamental compreender qual é a ideologia dominante neste espaço. Afinal,

Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. [...] Qualquer signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94).

Assim, fica evidente a necessidade de trazer para a discussão esta relação com o objeto de estudo apresentado nessa pesquisa, uma vez que para Bakhtin (2017), a consciência individual forma-se com base na compreensão de um signo já conhecido e, a partir daí sua aproximação com outro, e este processo é impregnado

de ideologias. Cada campo da esfera ideológica tem signos específicos para expressar as particularidades de um determinado grupo e, portanto, um modo peculiar de representá-la e refratá-la, ou seja, a construção de signos ideológicos só emerge no processo de interação social.

A consciência individual é, portanto, um fato sócio-ideológico. Daí a importância em conhecer e analisar os constructos ideológicos que circulam neste ambiente, ao qual o CMC está imerso e emerge, de modo a interpretar de forma consciente a ideologia, determinada pelo contexto político e social que é trazida pelos estudantes desta instituição e o que ela própria refrata, ou seja, é imprescindível dissociar a ideologia dominante do Colégio do pensamento ideológico trazido pela voz do sujeito da pesquisa.

Todas essas ideias que fundamentam a concepção dialógica de linguagem do pensamento bakhtiniano vêm ao encontro dos objetivos desta pesquisa, que tem como principal procedimento metodológico dar voz aos sujeitos participantes, em relação aos seus (pre)conceitos, medos, expectativas, convicções e incertezas a respeito do processo de inclusão que os envolve, nomeia alguns como alunos “especiais” e adota para eles práticas específicas de inclusão. Nosso papel, na mediação desse processo, seria analisar as vozes que falam nos discursos dos estudantes e as implicações ideológicas e discursivas daquilo que é dito no enunciado e nas complexas relações entre os sujeitos e a sociedade.

Mais do que dar voz ao sujeito, pretende-se conhecer a sua voz e imprimir-lhe uma influência decisória no processo, transformando-os em protagonistas das ações e decisões do CMC em relação ao que seriam respostas às suas necessidades. Este é o lema “nada sobre nós sem nós” que tem pautado o movimento de pessoas com deficiência mundialmente, desde a década de 1990 (SASSAKI, 2005)<sup>52</sup>. Para isso, é necessário que esse sujeito, seja ouvido e que tenha seu enunciado inserido na arena política, de modo a assegurar plenamente a sua inclusão na escola e na sociedade e garantir a efetivação dos seus direitos de cidadão.

Com o intuito de compreender a percepção dos estudantes em relação ao processo de inclusão no CMC, torna-se fundamental, de certo modo, compreender de que lugar este sujeito fala, se posiciona, pois se deve ter clareza em relação à

---

<sup>52</sup> O lema foi utilizado por diferentes órgãos e autores mundialmente. No Brasil é utilizado entre outros por SASSAKI (2002, 2003, 2007).

diferença de lugar entre a pessoa que fala e a pessoa que vê/escuta, de modo que seja levada em consideração a bagagem teórica e as concepções de cada um.

E como nos diz Bakhtin (2011), essa diferença de lugar é a condição da compreensão necessária para que a alteridade, através da utilização da relação dialógica, aconteça.

A análise dialógica do discurso como ferramenta interpretativa dos dados com os quais nos deparamos enfatiza a importância do ato responsável do pesquisador ao entrar no campo da pesquisa, pois não se trata apenas de analisar, como já citado anteriormente, os discursos proferidos no enunciado individual, mas tomá-lo na compreensão da entonação expressiva, pois se trata de um traço constitutivo do enunciado. “Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra” (BAKHTIN, 2011, p. 290), sendo assim, este enunciado carregado de expressividade reflete emoções e sentimentos que não podem ser proferidos em palavras.

Desta forma, entende-se a análise de discurso nas palavras de Gondim e Fischer (2009, p. 11), como “uma teoria que tem como objeto de estudo o próprio discurso”. Ela preocupa-se em compreender, analisar os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso, ou seja, é a análise da fala em contexto, ajudando a compreender como as pessoas pensam e agem no mundo concreto, a construção ideológica presente no discurso (FERNANDES, 2008).

Acreditamos que a perspectiva da análise dialógica do discurso apresenta um caminho possível para lidarmos com os dados construídos que se resumem em textos verbais e não-verbais que são expressões dos significados que os estudantes atribuem ao processo de inclusão da escola, do qual são “objeto”.

Na atual conjuntura, vivenciamos a intensificação dos movimentos de defesa de direitos das minorias, as quais se encontram felizmente organizadas e dirigidas pelas próprias pessoas em situação de deficiência que vão assumindo a voz em vez de falarem por si mesmas, sem a intermediação de um outro que as silenciava, ainda que em busca do atendimento de suas necessidades e da melhoria de sua qualidade de vida. “Estamos evoluindo das práticas de falar por elas, para a de falar junto com elas e, progressivamente, de mais ouvi-las, aprendendo sobre suas necessidades e expectativas” (CARVALHO, 2014, p. 32).

Essa, como qualquer pesquisa que envolva um encontro entre pessoas que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade, ocorre em um contexto

marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p, 116). Assim, o processo de levantamento de dados pelo pesquisador, através do instrumento metodológico aqui denominado grupo de trabalho temático (GTT), possibilitou a construção dos textos, a partir do contexto produzido e vivenciado na investigação com os pesquisados, o qual passamos a apresentar detalhadamente.

#### 4.1 GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO (GTT) COMO INSTRUMENTO PROVOCADOR DA CENA DIALÓGICA

O Grupo de Trabalho Temático (GTT), terminologia que proponho para caracterizar a proposta de abordagem metodológica desenvolvida nesta investigação pode ser caracterizada como uma ferramenta de produção de dados adequada à perspectiva teórica assumida, que considera a linguagem como fonte de dados da pesquisa em Ciências Humanas. Nesse sentido, é uma estratégia que possibilita a interação entre pesquisadora e participantes, constituindo a “cena dialógica” em que os sentidos dos discursos verbais, gestuais e expressivos serão produzidos nas vozes dos estudantes, pela mediação da pesquisadora.

A dimensão alteritária presente na relação pesquisadora/participantes é essencial à cena dialógica, conforme esclarecem Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2003, p. 28):

[...] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 31)

Em relação às temáticas norteadoras de cada encontro do GTT, foram pensadas visando trazer elementos provocadores ao debate e posicionamento dos estudantes de modo a subsidiar uma possível resposta à problemática de pesquisa: quais as percepções dos estudantes em relação ao processo de inclusão no CMC?

Essa questão norteadora abriu um leque de possibilidades temáticas que foram sendo ajustadas durante o processo.

Foram realizados cinco encontros do GTT na Sala de Recursos Multifuncionais<sup>53</sup> do CMC, no turno vespertino, com duração de aproximadamente uma hora (60 minutos), durante os meses de março e abril de 2018. Inicialmente, estavam previstos apenas quatro encontros, mas a participação e motivação dos estudantes resultou na inclusão de um quinto encontro para discussões do GTT.

Para cada um dos encontros do GTT, foi elaborado roteiro de trabalho com o detalhamento das questões norteadoras do debate (apêndices A ao E), construídas com base nos objetivos delimitados na pesquisa. Os encontros aconteceram semanalmente, com a presença dos dez (10) estudantes (quadro 5 apresentado anteriormente) e a cada encontro, foi discutida uma temática norteadora, introduzida através de uma estratégia diferenciada e contextualizada como filmes, música, texto, dinâmica, vídeo, para provocar discussão e posicionamento. Como recurso foi utilizado: computador, multimídia, caixa de som, caneta, lápis, lápis de cor, borracha, papel sulfite A4 e A3, gravador, entre outros.

Com autorização dos estudantes, as discussões foram gravadas em áudio e, ainda, foi realizada a memória de fatos e questões pertinentes em cada um dos dias, sob a forma de registro em diário de campo da pesquisadora, para complementarem ou esclarecerem possíveis dúvidas posteriores.

No quadro que segue, encontra-se detalhada a proposta de trabalho de cada um dos encontros do GTT de forma sucinta com tema, objetivos e questões norteadoras:

QUADRO 8 - GRUPOS DE TRABALHO TEMÁTICOS – GTT: OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

GT	Data/ Horário	Tema	Objetivos	Questões norteadoras
1	14/03/2018 Quarta-feira 1400 às 1500	Identidade Alteridade	- Provocar a reflexão sobre a identidade do estudante e seu pertencimento ao CMC.	- Biografia: Quem é você? Qual a sua identidade?
2	21/03/2018 Quarta-feira 1400 às 1500	Preconceito e Deficiência	- Discutir o conceito dos termos preconceito, discriminação, exclusão, <i>bullying</i> e deficiência, ilustrando situações cotidianas.	- Quais são as percepções dos alunos do CMC em relação ao preconceito, a discriminação, a exclusão e o <i>bullying</i> ? - Quais são as percepções dos alunos do CMC em relação a

<sup>53</sup> O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define: As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008a).

				Deficiência?
3	28/03/2018 Quarta-feira 1400 às 1500	Diferença e Deficiência	- Debater significados dos conceitos diferente/diferença e suas implicações na educação especial.	- O que significa ser diferente? - O que é educação especial?
4	04/04/2018 Quarta-feira 1400 às 1500	Aprendizagem e direitos	- Refletir sobre os desafios presentes na aprendizagem escolar. - Compreender quais são os direitos dos estudantes com deficiência.	- Que desafios estão presentes na minha aprendizagem? - Quais os direitos do estudante com deficiência na sala de aula?
5	11/04/2018 Quarta-feira 1400 às 1500	Inclusão	- Problematicar o conceito de inclusão e sua relação com o CMC.	- O que você pensa sobre o termo inclusão? - Como este tema tem sido percebido no CMC?

FONTE: Arquivos da autora (2018)

Ao iniciar cada encontro, os participantes eram acolhidos na sala, organizada sempre em forma de círculo, para que todos pudessem manter contato visual. Antes de iniciar a imersão nas discussões, em cada encontro, eram apresentados os objetivos e a proposta de debate daquele dia.

Busquei<sup>54</sup>, enquanto pesquisadora e membro ativo do GTT, proporcionar constantemente um ambiente agradável e descontraído de modo a fazer com que eles se sentissem confiantes e privilegiados por estarem tomando parte do processo de pesquisa e, com isso, engajarem- com afinco nas discussões.

As discussões foram livres e possibilitaram a todos participar da forma como se sentissem mais à vontade para emitir sua opinião. Entretanto, em determinados momentos, se fez necessário realizar interferências, especificamente quando havia o risco de extrapolar o tempo pré-definido, ou quando algum participante se desviava por completo do tema proposto. Entretanto, tal intervenção se deu de forma amistosa, evitando-se constrangimentos.

Quando esgotadas todas as questões e propostas de debate previstas, os participantes eram convidados a realizar um registro orientado por algumas questões estruturadas, apresentando suas percepções finais sobre o tema discutido no encontro.

---

<sup>54</sup> Considerando a perspectiva teórica da análise do discurso, assumirei a escrita em primeira pessoa, nas seções que tratam da pesquisa qualitativa no campo, em todas as situações em que forem enunciadas impressões pessoais diante da cena dialógica dos encontros de trabalho nos GTT.

Considere de extrema importância uma abordagem inicial, em cada um dos encontros, no intuito de apresentar e explicar o tema e o objetivo da discussão de cada encontro do GTT, buscando mediar posicionamentos e contribuições que emergiam nos relatos dos participantes.

Durante a realização dos encontros do GTT, tomei alguns cuidados, embora procurasse me colocar como participante do grupo, me mantive alerta e assumi algumas condutas intencionais no encaminhamento das atividades propostas e das reflexões norteadoras dos encontros, como provocar que os participantes se manifestassem, bem como dar atenção durante a participação de cada um, observando a sua entonação, expressão facial e gesticulação, instigando os demais a posicionarem-se frente ao exposto pelo colega.

Sendo que, como pesquisadora, sou, também, uma das pedagogas do quadro de profissionais do CMC, assim, tive o cuidado em separar os papéis e o lugar de fala, neste momento, por meio da adoção de algumas medidas que pudessem levar os estudantes a compreender aquele como um momento diferenciado do cotidiano pedagógico da instituição. O uniforme utilizado por mim, na rotina diária do colégio é a farda camuflada, que foi substituída por roupa civil, buscando demarcar fisicamente a diferença de papéis entre profissional e pesquisadora. Logo de início, esse fato despertou a curiosidade dos estudantes em saber a razão de não estar fardada. A dúvida dos estudantes foi sanada com a explicação de que quem estaria ali, naqueles momentos dos encontros do GTT, seria uma pesquisadora que veio para conversar com eles, para discutir questões importantes sobre o CMC. E, assim, inclusive o nome de guerra da pedagoga deixou de existir nesse contexto, para dar voz à pesquisadora.

No decorrer das discussões, procurei problematizar, perguntar, duvidar, repetir ou destacar falas mais significativas, enfatizando questões que poderiam ser mais esmiuçadas. Entretanto, não foi uma tarefa fácil controlar o desejo em tentar induzir raciocínios no decorrer dos debates diante de certos posicionamentos, ao se envolver pelas vozes que emergiam na interação.

Considere necessário apresentar ao grupo, no final de cada encontro, o tema que seria discutido na sequência, pois essa foi uma inquietação apresentada pelos estudantes, evidenciada em um dos relatos: *“gostaria que tivessem mais momentos como esse, onde pudéssemos conversar sobre estas questões importantes. Já*



*estou curiosa sobre o que iremos conversar na próxima aula” (ANNABETH – 16anos).*

Com tal relato, faz-se valer toda a pesquisa ora apresentada, tendo em vista que, efetivou-se a notória importância de proporcionar momentos de fala, oportunidades de dar voz a estes estudantes, possibilitar momentos de reflexão, de expor suas opiniões e ideias sobre os mais variados temas e acima de tudo momentos de ouvir o que essas vozes tem a dizer.

Por essa razão, justifica-se a relevância do GTT como instrumento metodológico para responder ao problema de pesquisa, pois se constitui numa concepção dialógica, numa relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com eles as suas experiências sociais e culturais, que são compartilhadas com os demais integrantes do grupo. Ou seja, o foco da análise está na cena dialógica construída socialmente entre a pesquisadora e o grupo, através da construção dos enunciados, da produção de sentido, do desenvolvimento de acordos e negociações frente ao modo como pensam e interpretam um determinado tema, levando em consideração, o contexto que completa o cenário de falas recíprocas entre o eu e o outro.

Assim “pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna da sua percepção para a sua expressividade externa” (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 31).

#### 4.2 CONCEPÇÕES DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES

A educação inclusiva pauta-se em dois fundamentos principais: o primeiro, de que a educação é um direito fundamental que não pode ser negado a nenhuma pessoa e, o segundo, de que a educação deve valorizar as diferenças entre os indivíduos (CARVALHO, 2014). A educação inclusiva está voltada para a cidadania global, livre de preconceitos, com equidade de tratamento, que reconhece e valoriza as diferenças, as singularidades de cada indivíduo.

Ser diferente é uma característica inerente ao ser humano, entretanto, aceitar as diferenças do outro é um desafio e para que isso aconteça é preciso conhecer, entender e dialogar com as especificidades de cada um.

Inclusão é aceitação. O ser humano tem direito à educação e a educação deve fazer valer este direito, disponibilizando ao estudante ferramentas para a vida de modo que, junto aos demais, possa se desenvolver e fazer de suas diferenças, instrumentos que os impulsionem para a construção de novas aprendizagens.

Assim, a educação inclusiva pode ser compreendida como um tempo de mudança institucional que consiste em superar a lógica entre iguais x diferentes, normais x deficientes, primando por valorizar o potencial de cada sujeito.

Uma escola considerada inclusiva deve primar por um processo educativo que retrate um processo social, no qual todas as crianças tenham garantido o direito à escolarização com equidade de acesso, permanência e aprendizagem. Carvalho (2014), nesta perspectiva, considera que:

O espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muito menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora (CARVALHO, 2014, p. 95).

Nesse contexto, são muitos os textos e publicações que trazem discussões referentes à educação inclusiva, pelo viés dos professores, gestores, governantes, e dos grandes nomes da academia científica, ou seja, por diversos agentes estudiosos da temática. Em contrapartida, pouco se sabe, ou se tem registro, do que os próprios estudantes têm a dizer sobre a inclusão na escola. Levada por esse desejo de ouvir o que os estudantes têm a dizer, é que parti a campo para a construção dos dados que foram analisados e discutidos nesta dissertação.

Para tratamento dos dados, a análise será apresentada de forma temática, de acordo com a ordem cronológica dos encontros em campo, a saber: GTT1: Identidade e Alteridade, GTT2: Preconceito e Deficiência, GTT3: Diferença e Deficiência, GTT4: Aprendizagem e direitos e GTT5: Inclusão. Os fragmentos selecionados, a partir do material produzido com os estudantes, teve como foco destacar enunciados sobre os temas problematizados, sempre ao encontro do problema de pesquisa.

A análise se pautou em fundamentos teóricos da concepção de linguagem dos autores do Círculo de Bakhtin, a partir das categorias de dialogia e seus desdobramentos (interação dialógica, cena dialógica, discurso, voz social, ideologia, entre outras, já apresentadas nas seções precedentes).

Reafirmo a ideia do texto como fonte de dados da pesquisa em Ciências Humanas, tomando sua concepção mais ampla de unidade de sentido do discurso. Nesse sentido, a análise dos relatos não pode se prender apenas em descrever as discussões presentes em cada encontro do GTT, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual ao social, buscando compreender os discursos verbais, gestuais e expressivos que são externados, que estão sendo refratados nas vozes dos estudantes. Como apontam Freitas, Jobim E Souza e Kramer (2003, p. 33) “são discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social”.

Complementam Machado e Pan (20016, p. 481) que “é na e pela compreensão da palavra como signo ideológico, que é possível apreender movimentações de transformação de significações, negociações de sentidos”, que produzem e são constituídos de cenários, de experiências cotidianas de determinada sociedade, num determinado espaço de tempo.

As conversas, manifestações não verbais sob a forma de desenho ou colagens, enunciados orais e escritos individuais, resultantes dos encontros do GTT foram analisados buscando relação ao contexto de onde provêm as vozes que constituem o CMC e suas políticas institucionais.

As sessões que seguem apresentam um exercício de buscar tecer o diálogo entre os enunciados dos estudantes com as vozes sociais que constituem seus sentidos e contextos, de modo a evidenciar como os estudantes constroem e reconstroem suas percepções, seu entendimento sobre a educação inclusiva no cotidiano do CMC, e como se posicionam, frente às tensões de fazer parte desse processo.

#### 4.2.1 GTT1: Identidade e Alteridade - Quem é esse sujeito falante?

Este encontro do GTT teve como objetivo construir a identidade do estudante enquanto sujeito membro do CMC. Iniciei o encontro me apresentando aos estudantes e solicitando que cada um se apresentasse ao grupo, explanei também a proposta de trabalho que se pretendia no decorrer dos encontros. Foram definidos acordos para o andamento das atividades de interação, como tempo de duração da atividade, importância da presença e participação de cada um que ali estava, e foco nas questões norteadoras.

A primeira atividade proposta buscou provocar a reflexão sobre a identidade do estudante e seu pertencimento ao CMC e foi realizada através da dinâmica de construção do autorretrato. A partir da seleção de imagens de revistas, os estudantes foram orientados a trabalhar com recorte e colagem na construção de uma face que os representasse. Foi ressaltado que independentemente das habilidades artísticas, a intenção era estimular novas formas de apresentação de si mesmo. O objetivo da montagem do autorretrato era responder a seguinte questão – Quem sou eu? Além da construção do autorretrato, solicitei que criassem um nome fictício, apelido (*nickname*) que os representasse no decorrer dos encontros e que tivesse algum significado na sua história de vida. A escolha dos *nicknames* se deu de forma espontânea. Ao mesmo tempo em que produziram os seus autorretratos, puderam ir pensando em que nome criariam e assim, ao final da produção, descreveram junto da obra, o *nickname* escolhido para lhe identificar no decorrer da pesquisa.

Por meio desta atividade, apresento os estudantes envolvidos no encontro doGT1 e seus *nicknames*: Summer, Turquesa, Frontier, Alícia, Hawking, Junior, MrsPotato Head, Joelton e Sr Feijão. A estudante Annabeth, não estava presente neste primeiro encontro do GTT1, solicitamos que a mesma realizasse seu autorretrato e escolhesse seu *nickname* em outro momento, mas ela não quis realizar a atividade do autorretrato, o que foi respeitado, apenas escolheu o seu *nickname*. O quadro que segue apresenta de forma sucinta<sup>55</sup> os autorretratos e os *nicknames* dos participantes da pesquisa.

QUADRO 9 - AUTORRETRATO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

				
ALÍCIA	FRONTIER	HAWKING	JOELTON	MS POTATO HEAD
				A estudante não criou o seu autorretrato
SR FEIJÃO	SUMMER	JUNIOR	TURQUESA	ANNABETH

FONTE: dados da pesquisa de campo.

<sup>55</sup> O apêndice F dessa dissertação apresenta os autorretratos mais ampliados, facilitando a leitura das imagens.

Cada sujeito, através da representação construída, trouxe traços de sua personalidade, constituídos com base na sua vivência, a partir do seu lugar de fala e de sua interação com outros sujeitos, assim, “cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnado pelo lugar de onde fala” (BAKHTIN, 2017, p. 178).

No desenvolvimento da atividade de construção do autorretrato, foram manifestadas pelos participantes muitas dificuldades. Inicialmente cada um passou um tempo apenas folheando as revistas no intuito de encontrar características físicas que os identificassem. Convém ressaltar, que foram disponibilizadas para esta atividade inúmeras e variadas revistas e jornais com predominância de imagens (pessoas), o que não justificaria uma dificuldade quanto ao material disponibilizado. Percebidas as dificuldades em encontrar traços muito específicos, que marcassem o que consideravam trazer significado de si para o autorretrato, optaram por selecionar características mais gerais, ou situações que melhor representassem o que gostam de fazer, ou o modo como se veem. No decorrer da atividade, foi possível observar olhares curiosos sobre os traços de personagens “famosos” das revistas que admiravam e, de certa forma, pareciam buscar referência de si naquelas imagens, entretanto, rapidamente desistiam de selecionar tal imagem, com a frase: “*não é bem isso*”. Alguns trabalharam na produção de forma mais descontraída, não se importando muito com o resultado e enfatizando apenas algumas partes do corpo:

*“Meus olhos são bem assim e com este óculos ficou igual”* (MRS POTATO HEAD – 13 anos). Alícia (14 anos), ao concluir o seu autorretrato afirmou: *“É difícil pegar um pouquinho de cada pessoa e formar uma coisa coerente no final sobre nós”*.

A opção pelo nome fictício esteve revestida de diferentes justificativas, considero importante ressaltar aqui três distintas explicações:

*“Meu nome é Howking, escolhi este nome porque, hoje 14 de março, Stephen Hawking morreu e ele era/é uma grande inspiração para mim, uma vez que serei física [...] Na minha imagem, tentei me retratar, a única coisa mais chamativa é minha afeição séria, mas é porque é assim que eu sou.”* (HOWKING – 15 anos);

*“Eu sou a Summer e meu nome já diz muito sobre mim. Como um dia leve e ensolarado, um dia de verão. Meus olhos são expressivos, meu olhar transcende o que as pessoas veem nelas mesmas. Tenho uma fita vermelha na minha boca, pois quero ser a voz daqueles que não tem”* (SUMMER – 15 anos);

*Ficou desproporcional a minha cara na folha por isso Mrs Potato Head” (MRS POTATO HEAD – 13 anos).*

Toda fala é repleta de entonações e dimensões ideológicas, historicamente construídas nas relações dialógicas possibilitadas entre os sujeitos. Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2003, p. 58) expõem que “toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido”. Ao referenciar a escolha do nome e a construção do autorretrato, os participantes empregam significado e intencionalidade na sua escrita, através dela revelam sua personalidade, seu modo de ser e perceber o mundo a sua volta.

Ao final da produção, cada um dos participantes foi convidado a falar sobre essa identidade construída enquanto estudante do CMC. Tal atividade os convocou a uma tomada de posicionamento, a falarem de si, seus sentimentos, seus modos de ser. Nesse primeiro momento, o sentimento de timidez surge no grupo, tendo em vista que, evidenciou-se o mínimo de exposição possível, marcando um momento de insegurança em relação ao seu posicionamento frente ao grupo.

Bakhtin (2011), em relação à noção de identidade, expõe que esta faz parte de uma construção externa ao próprio sujeito, construída na relação com o outro e com a sociedade.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2011, p. 373-374).

A forma com que cada sujeito se expressa, manifesta a sua identidade, a sua voz, são definidas a partir de outras vozes que o constituem, que refletem a sua realidade histórica, cultural e social, levando em consideração o grupo, gênero, etnia e classe de pertencimento.

A segunda atividade proposta no GTT1 consistia em uma roda de conversa, na qual os participantes sentaram-se em círculo e no centro foram espalhados papéis com adjetivos diversos a fim de que cada um selecionasse aqueles com que mais se identificassem, e registrassem abaixo do seu autorretrato. A figura a seguir mostra um dos momentos de registro da atividade proposta.



FIGURA 13 - ATIVIDADE DO GTT1



FONTE: Arquivos da autora (2018)

No ato de pensar e expressar a forma como se percebem, foram evidenciados relatos otimistas, sendo que, adjetivos como “*honesto*”, “*inteligente*”, “*feliz*”, “*determinado*”, “*independente*”, “*maduro*” e “*corajoso*” apareceram em suas falas. Os participantes demonstraram-se à vontade para se manifestar no grupo, com exceção do Sr Feijão (11 anos), o qual espontaneamente entrou na sala e desenvolveu o registro das atividades, mas em momento algum se manifestou oralmente. Quando questionado por mim em relação às temáticas discutidas no encontro simplesmente balançava a cabeça em negação, sem expressão oral, mas extremamente atento ao grupo, com olhar observador e curioso.

O participante Sr Feijão é um estudante, identificado nessa pesquisa como público com Transtorno Funcional Específico (TFE), diagnosticado com Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), e não apenas pelo fato de manter-se em silêncio durante a realização das propostas, mas também pela produção do seu autorretrato (quadro 8), chamou atenção o seu comportamento. Pode-se observar que sua face é construída trazendo características marcadas por olhos muito grandes em relação a uma boca muito pequena, marcando uma imagem desconfigurada proporcionalmente. Tal representação de si levou-me a refletir sobre a intencionalidade do ato. Esta “compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas” (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 58-59). Sua atitude e postura constantemente introvertida demonstraram um sujeito limitado em ações e palavras, embora seu olhar quase



que sozinho falasse por ele. Um olhar expressivo e observador que por vezes parecia sorrir, e outras, demonstrava insegurança frente o julgamento dos demais colegas.

Em um segundo momento, convidei o grupo para fazer um relato sobre as impressões de como os outros os viam. Neste contexto, cada participante poderia registrar tudo o que ouviu de si, a partir do enunciado dos colegas, amigos, família, professores, e de acordo com as observações apontadas entre o próprio GTT. Este processo de colocar as suas características a partir do olhar do outro, no “palco das vozes”, trouxe reflexões importantes sobre a constituição de cada sujeito. De modo a desinibir o grupo, para que pudessem falar e registrar suas impressões, eu comecei relatar comentários que já tinham sido feitos sobre mim, sobre eu ser baixinha, ter um nariz fino e empinado, aparentando ser “metida”, ser muito falante e extrovertida, entre outras características expressas por outras pessoas, solicitei após que eles também expusessem pré-conceitos formulados sobre cada um ali presente.

Hawking (15 anos), em relação à forma como percebemos o olhar do outro, traz a seguinte preocupação em sua fala: *“é que na verdade, essa nossa visão, talvez esteja hiper errada”*. Joelton (16 anos) complementa ao afirmar que: *“tanto pode estar errada, tipo...as pessoas veem uma coisa de você, que realmente é você, só que você não vê isso. Tipo uma outra parte sabe!?!...”*

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Inspirando-se em Bakhtin (2011), é possível enfatizar que tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia. Então, ao pensar no contexto de interações sociais vividas cotidianamente, constatamos a necessidade absoluta que temos do outro, para a constituição do próprio ser.

Nos relatos dos participantes, evidencio uma forte influência sobre a forma como os outros nos definem, influência esta, presente na construção e na compreensão de ser de cada um. A percepção trazida pelos estudantes na atividade proposta reflete um olhar negativo do outro sobre si, com base nos seguintes relatos:

*“Os meus colegas me chamam de exibido, nerd, sem vida, dizem que sou prisioneiro dos livros, porque eu faço coisas que eles não conseguem, mas na verdade não é isso”* (JUNIOR – 13) [estudante superdotado],

*“As pessoas acham que eu sou teimoso, bravo, chato, mal humorado”* (SR FEIJÃO – 11 anos).

Essa dimensão alteritária vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais se revela na relação com o outro e contribui para a construção sociocultural da identidade individual do sujeito. Em cada época da história o discurso é marcado por diferentes gêneros, elaborados em cada esfera de utilização da língua, que reflete, de forma sutil e sensível, as características e mudanças na vida social (Bakhtin 2011). Nesse contexto, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares:

[...] a alteridade, pressupondo-se o outro como existente e reconhecido pelo “eu” como outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o outro. Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003, p. 42).

Estes são princípios gerais de toda a arquitetura do pensamento do Círculo de Bakhtin e foram assumidos nessa pesquisa de forma axiomática na análise dos relatos produzidos nas relações dialógicas entre os participantes, pois é nessa relação entre os sujeitos que crescemos e desenvolvemos nossas potencialidades e limitações.

As características individuais de cada um, bem como a forma como tais marcas são entendidas pelos outros, nos trazem reflexões importantes, muitas vezes divergentes. O estudante Frontier, sobre si escreve:

*“Sou sério, não sei se as pessoas me acham bonito, mas sou inteligente, ao mesmo tempo sou engraçado e um pouco divertido, gosto de brincar, jogar entre outros, não gosto de estudar, mas gosto de música,”*<sup>56</sup> (FRONTIER – 12 anos).

Frontier ao se descrever transparece a preocupação em trazer o que os outros pensam de si *“não sei se as pessoas me acham bonito”*, essa fala demonstra como são fortes as influências e a necessidade de aprovação do outro sobre nós, principalmente em relação à estética, assim como a importância de comprovar a competência individual. O estudante embora tenha tido tempo para isso não colocou ponto final em seu texto, o que me leva a pensar no inacabamento do ser.

---

<sup>56</sup> A frase no original do aluno, foi encerrada com vírgula (,). Nessa dissertação trago as falas dos estudantes na íntegra.

Uma questão importante presente no relato de Frontier refere-se às múltiplas formas de ser, que evidencia no seu relato serem contraditórias e complementares, entre o gosto pelos jogos, brincar, música, ser engraçado e bonito, em relação a estudar, ser inteligente e sério. O estudante parecer querer justificar a possibilidade de não gostar de estudar, mas gostar de música, ser sério e ao mesmo tempo engraçado. Jobim e Souza e Albuquerque, (2012, p. 115) conduzem-me a pensar que “o mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas”.

Turquesa (15 anos) associa a escolha do seu *nickname* ao fato de ter grande estima pela cor turquesa, relata que, *“literalmente está presente em quase todos os objetos que eu possuo, para mim é uma cor que me acalma e me faz sentir relaxada”*. A estudante afirma que falar de si é difícil, enfatiza que é mais fácil falar e avaliar os outros, os que estão ao nosso redor. *“Eu sou muito tímida com aqueles com quem eu não conheço, e sempre me preocupo com como as pessoas irão me ver. Tento dar o meu melhor com o que eu tenho a minha disposição para um objetivo”*.

Novamente no relato da Turquesa surge a preocupação com o olhar do outro sobre mim, direcionado apensar como este outro me vê, o que ele espera de si. Esta preocupação social esteve presente de forma marcante nesse primeiro encontro do GTT, o que me leva a pensar no nível de cobrança e de responsabilidade que estes estudantes enfrentam rotineiramente.

Ao me questionar sobre quem é esse sujeito falante, muitas possíveis respostas surgem ao analisar o lugar de fala, a expressão que marca a cena dialógica e o discurso dos estudantes participantes da pesquisa. “O discurso, por si só, é de natureza tridimensional, abarcando a linguagem, a história e a ideologia. Sua produção acontece na história, por meio da linguagem, uma das instâncias por onde a ideologia se materializa” (CAREGNATO; MUTTI, 2006). O sujeito está constantemente se constituindo, em um processo de construção de si pela e através da relação dialógica com o outro, é um constante devir.

A consciência individual se constitui na apropriação das relações sociais, pois a constituição social do ser humano se dá com base em um complexo desenvolvimento da pessoa em seu meio. As relações sociais são internalizadas através de um processo cíclico, que se origina do individual para o coletivo e retorna do coletivo para o individual, essa internalização ocorre com a assimilação e a

reelaboração da linguagem, *lócus* em que transita e se constitui o pensamento socialmente disseminado (KASSAR, 2000).

Acreditamos que, assim como os demais conceitos e valores, o modo como as pessoas se veem – ou, em outras palavras, significam sua existência – também se dá circunscrito socialmente, na tensão entre diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância no indivíduo (KASSAR, 2000, p. 44).

A constituição do sujeito é entendida à medida que o seu pensamento vai sendo elaborado nas relações sociais, através dos enunciados dos outros que vão se tornando, numa relação contínua, enunciados próprios da pessoa. Bakhtin (2011) ao focar o discurso individual, afirma que é possível dizer, que ele está repleto do discurso do outro, caracterizado pela alteridade ou pela assimilação. Pois, “a constituição da subjetividade é marcada pelas condições de produção (materiais e ideológicas) nas quais cada pessoa se insere” (KASSAR, 2000, 45).

O discurso dos estudantes é marcado pelas condições de sua produção. Na apropriação do discurso, os enunciados dos outros são reelaborados ao ponto de se tornarem enunciados individuais, de modo que, ao apropriar-se dos diferentes discursos, apropria-se também de conceitos e valores, que incorpora, recusa ou modifica. “Dessa forma, a visão de cada estudante sobre si parece ser uma luta entre ser ou não ser diferente ao enunciar sobre poder ou não realizar seus desejos, quando as palavras dos outros vão encontrando expressividade na sua própria fala” (KASSAR, 2000, 49). Ao assumir os pressupostos dos trabalhos de Bakhtin (2011), que apresentam os gêneros do discurso como correntes de transmissão da história da sociedade à história da língua, é possível visualizar como a fala individual de cada estudante do CMC é marcada pelo contexto social ao qual estão imersos.

#### 4.2.2 GTT2 e GTT3: Preconceito, Deficiência e Diferença - Discutindo a (im)posição da normalidade.

Tendo em vista a similaridade e complementaridade das discussões que foram sendo construídas nos encontros dos GTT 2 e 3, optei por unificar a apresentação dos relatos construídos referentes às temáticas deficiência, diferença, preconceito, discriminação e *bullying*.

Para o segundo encontro do GTT, estavam presentes os estudantes Frontier, Mrs Potato Head, Junior, Alícia, Sr Feijão, Turquesa, Annabeth e Joelton. O objetivo, para tanto, era discutir o conceito dos termos preconceito, discriminação, exclusão, *bullying* e deficiência, ilustrando situações cotidianas.

O encontro teve início a partir de um trecho do filme “Como estrelas na Terra”, que retrata uma cena de *bullying* na escola. A partir daí, deu-se início as questões que nortearam o diálogo do grupo, visando ouvir o que os estudantes do CMC têm a dizer em relação ao preconceito, a discriminação, a exclusão e o *bullying*. Durante as atividades provoquei inúmeros questionamentos ao grupo, buscando que trouxessem experiências vividas por eles no colégio.

Os relatos desse encontro foram muito ricos, todos participaram com o desejo de expor seu posicionamento. Junior, ao tratar do termo preconceito afirmou:

*“Preconceito é você não aceitar as diferenças das outras pessoas, por exemplo, é tipo você colocar rótulos em todas as pessoas, não aceitar que existem pessoas diferentes de você, não aceitar as diferenças. Ter preconceito é, por exemplo: eu não convivo com aquela pessoa por que ela é burra, ou porque ela é gorda...”* (JUNIOR – 13 anos).

Em relação ao tema preconceito Annabeth (16 anos) apresentou seu posicionamento relacionando a uma das atividades rotineiras do CMC - a ordem unida- e faz uma comparação entre o que ela chama de ‘norma padrão’, ‘massa’ e aquele que destoa deste grupo ‘ideal’.

*“Acho que é você rejeitar aqueles que não se encaixam no padrão, é tipo estar todo mundo certinho na ordem unida ou estudando e ele está tipo perdido, então rejeitaram por causa disso, porque não fazia parte da massa”* (ANNABETH – 16 anos).

Ao discutirmos o que sente a pessoa que é discriminada ou sofre preconceito é unânime a manifestação do sentimento de tristeza, de estar fora do grupo, estar isolado. Alicia (14 anos) revela *“chega um momento que você fica tão desesperado que você começa a mudar quem você é só para ser aceito, para poder se aproximar de alguém”*. A este *alguém* que Alicia se refere denomino o sujeito da normalidade, aqueles dos “corpos e mentes completos, autossuficientes, disciplinados e belos” (SKLIAR, 2003a, p. 162). A discussão sobre os conceitos de normalidade X anormalidade, já tratada nessa dissertação, mostrou-se presente no discurso dos estudantes. Nesse sentido, parece difícil fazer com que tais normas instituídas social e historicamente sejam desconstruídas, “devemos entender que as normas são

produtos de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal” (SKLIAR, 2003a, p. 168).

Se a análise de discurso consiste em evidenciar os sentidos dos discursos, levando em conta suas condições de produção sociais, históricas e ideológicas, é preciso ir além do texto e encontrar as condições que o produziram para se ter acesso ao sentido. É fundamental ressaltar que as temáticas abordadas nesse encontro do GTT foram as que mais renderam contribuições do grupo. Cada um dos participantes teve questões para trazer na arena das vozes que emergiam, algumas dessas vozes surgiam como um desabafo, como uma oportunidade de falar de si e de momentos que vivenciou situações até então sufocadas.

Sentindo a necessidade de fala do grupo, nesse GTT, evitei me manifestar no grupo por um longo tempo, período que procurei me manter atenta às expressões, aos olhares confidentes entre os estudantes. Os relatos se complementavam e eram ouvidos pelos demais estudantes de forma acolhedora, os olhares eram carregados de compreensão e afago pelos que ouviam o que o outro tinha a falar. Pareciam estar certos de que aquele momento era uma oportunidade para abrir o coração e trazer ao grupo situações e vozes que estavam caladas esperando esta oportunidade para ser revelada.

No dialogismo, parte-se do pressuposto da interação com o outro, nesse processo, a linguagem se forma sempre como um ato responsivo que envolve o outro. O discurso alheio é o que constitui e permeia o discurso único, que não é nunca, uma criação individual, mas se constitui a partir do outro, no plurilinguismo dialogizado ou da heteroglossia dialogizada, conceito proposto por Bakhtin. Faraco explica que “‘o verdadeiro ambiente de um enunciado’ (p. 272) é o plurilinguismo dialogizado (são as fronteiras) em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme” (FARACO, 2017, p. 58), processo em que vão se formando também novas vozes sociais. Nesse contexto entende-se, com base em base Bakhtin, que essas “vozes sociais” a que nos referimos tratam-se das ideologias sociais que cada sujeito vivencia e expressa na sua forma de ser e estar no mundo

É nessa construção constante, através do plurilinguismo dialogizado, que o pesquisador deve estar atendo aos movimentos da cena dialógica, visto que em tais manifestações estão presentes as vozes e a gestualidade que compõe os discursos

que precisam ser analisados. A figura que segue retrata um dos momentos de discussão do GTT.

FIGURA 14 - FOTOS DOS ESTUDANTES DURANTE OS RELATOS DO GTT2



FONTE – Arquivos da autora (2018)

Após uma intensa e prazerosa rodada de discussões, relatos e experiências vividas, propus ao grupo três questões, para que pudessem registrar um pouco de suas impressões, sobre tudo o que foi discutido.

A primeira questão procurou saber: “como é minha relação no CMC com meus colegas e professores?” No momento de expor suas posições oralmente os estudantes apontaram que embora algumas situações, gerem certo desagrado, de modo geral, esta relação é boa. Em seus registros expõem que:

*É boa, pois eu tenho muitos amigos, converso com os professores e tenho uma relação legal com todos* (JUNIOR – 13 anos).

*Boa, geralmente todos são amigáveis comigo* (JOELTON – 16 anos).

*No CMC é extremamente boa. Sim, já tive conflitos com o modo de ser em algumas pessoas, mas, geral, eu socializo com todo mundo e minha relação com colegas e professores é muito boa* (ALICIA – 14 anos).

O Mrs Potato Head (13 anos) relata que “*com alguns não muito bom, mas com o resto é bem legal até*” em seu registro, evidência questões que lhe causam desconforto. Sua expressão é marcada por certa tensão, durante as discussões orais pareceu não se sentir confortável para falar sobre sua relação com os colegas perante o grupo.

É sabido que uma parcela dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludente, são estigmatizados por condições duras de marginalização, passando por discriminações que os isolam, coloca-os num lugar de invisibilidade ou de exclusão. Essa inclusão excludente é marcada por ações que impedem e/ou limitam



os “discriminados” de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que supostamente integram (LOPES; FABRIS, 2013). Na tentativa de reverter esse quadro de subalternização, no qual se inserem os grupos minoritários, dentre eles os que são consideradas público-alvo da educação especial, algumas ações e políticas públicas vêm sendo propostas (como já visto no Capítulo III dessa dissertação) em nível nacional, alcançando as instâncias estaduais e municipais, bem como, o SCMB.

Na sequência perguntei ao grupo “em que situação eu me sinto discriminado ou inferiorizado no CMC?”, como resposta, cada estudante trouxe percepções de suas vivências, momentos em que puderam compartilhar em desabafo com o grupo. *“Quando eu tenho que ler a minha resposta na frente da sala e a minha resposta está errada”* (SR FEIJÃO – 11 anos).

Através do registro do Sr Feijão, pude observar que a escrita lhe possibilitou externar algo que em nenhum momento, transformou em fala nas discussões do GTT. O estudante manteve-se tímido, embora com olhar e ouvidos atentos no decorrer de toda a cena dialógica.

Devido ao alto grau de cobrança do CMC, bem como, as formas institucionais de premiações, alguns estudantes, como é o caso da Turquesa, se sentem inferiorizados:

*“As situações que me sinto inferiorizada estão ligadas a parte esportiva e intelectual (tirar notas altas), pois o CMC muito e estimula a competição entre os alunos, gratificando-os com adereços. Quando eu não atinjo a meta e o objetivo de receber um, me sinto inferior aos demais”* (TURQUESA – 15 anos) [grifos da autora].

Em contrapartida, também são relatadas formas, talvez menos evidentes, de discriminação em relação aqueles que têm um desenvolvimento superior aos demais como destaca o estudante Junior *“Quando me julgam por tirar notas boas e quando eu erro algo mesmo que pequeno”* (JUNIOR – 13 anos).

O estudante Joelton, responde que se sente discriminado ou inferiorizado *“quando eu fico perdido em alguma situação (porque não entendi ela direito)”*. Em seu registro, parece fazer referência a alguém em especial, quando utiliza o pronome “ela” (sujeito feminino). Evidencia a necessidade de enfatizar de quem está falando, mesmo sem sentir-se seguro para citar nomes.

Levando em consideração que o CMC, assim como os demais colégios militares, são instituições que incentivam a prática esportiva, tendo em vista as

grandes premiações recebidas pelos seus estudantes, cabe trazer aqui o registro do estudante Frontier *“me sinto inferiorizado quando jogo futebol, mas isso não é importante”* (FRONTIER – 12 anos).

Com base nos relatos que surgiram no momento de responder a essa questão, destaco a preocupação que os estudantes tiveram ao selecionar o termo que utilizariam na sua resposta. Entre eles, a discussão ocorria em refletir sobre o peso atribuído ao termo discriminado em relação ao inferiorizado, *“eu acho discriminado muito forte, não acho que me senti assim, mas inferiorizado sim”* (relato coletivo do GTT – não foi identificado o autor da frase) ao descrever como se sentem em determinadas situações do CMC.

Outra intervenção proposta para os estudantes utilizou dois recursos: primeiro foi um pequeno texto sobre deficiência, o qual procuramos aproximar o grupo da temática em questão e provocar para discussão, questionamentos e relatos. O texto apresentava um breve conceito de deficiência, o histórico político e legal dos direitos das pessoas com deficiência, bem como as barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência e por fim o texto abordou a inclusão dessas pessoas na vida em sociedade.

O segundo recurso proposto foi assistirmos a curta metragem Porque Heloisa<sup>57</sup>. A Curta é uma animação que mostra a trajetória de Heloísa, uma menina de seis ou sete anos com paralisia cerebral. Retrata a partir do seu primeiro dia de aula em uma escola regular, o posicionamento dos colegas, a forma como lidar com a diferença e outros aspectos da rotina e das relações familiares. O curta aborda assuntos como a inclusão escolar e os problemas de acessibilidade enfrentados por pessoas com deficiência, além de mostrar como cada um tem o seu jeito de ser. O objetivo de trazer tal vídeo foi concebido com a intenção de provocar a reflexão coletiva sobre os direitos e o convívio de forma inclusiva de crianças com deficiência em casa, na escola regular e na sociedade.

Após a apresentação do texto e do curta metragem, iniciei a discussão perguntando ao grupo sobre o que entendiam por deficiência e qual a relação entre o texto e o vídeo. A maioria, senão todos os estudantes associaram a deficiência, de forma estrita a falta de algo, a uma “anormalidade”, um estado patológico. Percebi

---

<sup>57</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=f5vNAwmgZU4>> Acesso em: 09/01/2018. A Curta metragem foi produzida pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo.

que tal constatação dos estudantes, possa ter sido evidenciada pela minha condução enquanto pesquisadora. Pois, como minha postura não foi de repreender ou corrigir o exposto pelos estudantes, apenas intervinha no intuito de buscar aprofundar a discussão e assim, como o vídeo fazia referência a uma criança com deficiência física, a associação do termo deficiência foi unânime as questões patológicas.

Em um segundo momento, foram espalhados no círculo entre os estudantes vários papéis, em cada um estava escrito o nome de uma deficiência para que pudessem expor ao grupo o que conhecem, quais as características e do que se trata tal deficiência. Assim, ao final das discussões do GTT solicitei aos estudantes que registrassem o que entendem por deficiência e quais são os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência na escola.

Optei por trazer aqui, as respostas registradas por todos os estudantes que participaram desse encontro do GTT, a fim de elucidar o entendimento que o grupo apresenta em relação à deficiência. Alicia traz a seguinte construção sobre o termo:

*“Deficiência é qualquer situação que impede alguém de cumprir com integridade funções físicas e/ou mentais. Geralmente, o maior desafio enfrentado é o preconceito em si. Todavia, pessoas com deficiência física têm dificuldade de acesso em certos locais, justamente pela falta de obras de acessibilidade, também uma espécie de preconceito. Além disso tudo, a certas deficiências que comprometem a capacidade de aprendizado de algumas pessoas, uma grande dificuldade a ser enfrentada” (ALÍCIA – 14 anos).*

Em complemento ao exposto por Alicia, Annabeth, enfatiza os diversos desafios com os quais, as pessoas com deficiência convivem diariamente, explica que:

*“Deficiência é quando uma pessoa precisa de ajuda em algo porque não consegue fazê-la, um apoio para que ele consiga realizá-la. Os desafios são diversos, desde acessibilidade para entrada em lugares, locomoção, comunicação entre pessoas e se sentir desconfortável pelos outros não saberem tratar com igualdade você. De maneira geral é tudo isso” (ANNABETH - 16 anos).*

Da mesma forma que os estudantes citados anteriormente Junior, aponta para os desafios da não aceitação das pessoas com deficiência, das dificuldades enfrentadas por elas de acordo com cada limitação das quais são ‘vítimas’, bem como do sentimento de rejeição que precisam superar.

*“Deficiência é uma dificuldade grande enfrentada por pessoas pelas debilitações ganhas de nascença ou adquirida ao longo da vida e as principais dificuldades são motoras, causadas por deficiências físicas, interpretação e raciocínio, causadas por deficiências intelectuais, e os desafios de aceitação por terceiros, pois normalmente há uma dificuldade neste caso, e*

*comumente as pessoas com deficiência se sentem ofendidas quando não são aceitas pelo grupo” (JUNIOR – 13 anos).*

Frontier e Joelton trazem um posicionamento similar ao discorrerem sobre deficiência, de certa forma, reduzem a deficiência a uma incapacidade, entretanto é possível perceber, pela primeira nos seus relatos, que as dificuldades que marcam a pessoa com deficiência estão estreitamente ligadas a aspectos sociais e que muitas vezes independem a sua condição de deficiência, tirando do sujeito a responsabilidade pela sua limitação, reforçando o que defende o modelo social de deficiência, no qual a sociedade também é responsável pela sua condição e deve criar os mecanismos de superação das barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condição com as demais pessoas, conforme promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

*“Deficiência é tudo aquilo que te incapacita para fazer algo. Os desafios enfrentados são, por exemplo: (deficiência física) as pessoas têm dificuldades para se locomover, e assim podem ser discriminadas na escola e na sala de aula” (FRONTIER – 12 anos).*

*“Deficiência é uma incapacidade de fazer algo que uma pessoa sem deficiência poderia fazer. Os principais problemas são os de comunicação, aprendizado (compreensão da matéria ou leitura), interação com os colegas, locomoção pela escola, discriminação por parte de algumas pessoas e lidar com os materiais de estudo” (JOELTON – 16 anos).*

Turquesa relaciona a deficiência ao termo carência, falta de algo, de características que possibilitem ao sujeito pertencer ao grupo dos ditos ‘normais’. Segundo a estudante essa condição traz inúmeros desafios para a vida da pessoa com deficiência, dentre eles o ingresso no mercado de trabalho.

*“Entendo como sinônimo de carência, barreiras que causam uma insuficiência para o alcance de características estabelecidas como normais. Os desafios enfrentados são a aceitação, a acessibilidade e inclusão tanto no meio escolar quanto no mercado de trabalho” (TURQUESA – 15 anos).*

Sr Feijão traz em seu registro algo que gera preocupações. Ao tratar das dificuldades da pessoa com deficiência, faz referência para o ato de “fazer amizades”. Sabe-se que é natural para as crianças as interações nas brincadeiras e nas relações sociais com outros colegas e na ingenuidade infantil, muitas vezes as deficiências/diferenças não são percebidas ou talvez simplesmente desconsideradas pelas crianças. Entretanto, quando surge essa preocupação de um estudante com apenas 11 anos, cabe a nós adultos pensar sobre como esse discurso foi construído em sua vivência.

*“Alguém que tem alguma deficiência ou algo psicológico. De prestar atenção na aula, subir escadas, pedir informação e fazer amizades” (SR FEIJÃO – 11 anos).*

Para Mrs Potato Head, os sujeitos com deficiência:

*“São pessoas que são mais especiais, e assim deve ser tratado bem (claro, igual ao outros) porque o normal é ser diferente. E na escola o desafio é fazer (conseguir) fazer (dar) uma aula para eles” (MRS POTATO HEAD – 13 anos).*

É possível observar, com base nas respostas, que os estudantes do CMC conseguem compreender (talvez de forma mais simplória) o conceito da deficiência, bem como os desafios e dificuldades encontradas por essas pessoas, principalmente no ambiente escolar. Quanto à utilização do termo “pessoa com deficiência” ou “deficiente” utilizados nos registros dos estudantes, concluo que tal escrita foi influenciada pela pesquisadora ao introduzir a temática com os estudantes, promovendo discussões e enfatizando a forma correta de para nos direcionarmos a este público.

Não foram registrados nos textos dos estudantes, mas no momento das discussões, pois pude observar que surgiram grandes preocupações do grupo em relação a como os estudantes com deficiência se adaptariam no CMC. Ressaltou-se no discurso do grupo que hoje o colégio não está preparado para lidar com essas questões. *“Alguns professores não sabem como me ajudar e eu só tenho TPAC”* (JOELTON – 16 anos) [grifos da autora], ressaltou o estudante. Tal relato é extremamente impactante, ainda mais vindo de um estudante, o que me provoca a pensar nas ainda persistentes resistências, fragilidades e dificuldades dos profissionais da educação em atender da melhor forma “a todos e a cada um” dos estudantes diante de suas individualidades.

Em sua gênese a educação especial sempre esteve separada da educação regular devido ao fato de considerarem as pessoas com deficiência como “anormais”, isso se deve ao fato de se raciocinar com a existência de um desvio de conduta que acomete esse estudante, o impossibilitando de obedecer aos padrões educacionais estabelecidos. Assim, por não seguirem os padrões normativos eram separados dos ditos “normais” e recebiam uma educação em instituições especializadas.

Hoje ainda, os estudantes público-alvo da educação especial são respingados com as consequências históricas de separação e discriminação vivenciadas pelas

peças com deficiência, ou que simplesmente não se encaixavam nos padrões normativos da escola. Tal evidência é confirmada ao darmos voz para o discurso dos estudantes nessa pesquisa.

No terceiro encontro do GTT, a expectativa era promover um debate referente aos significados do termo diferença e suas implicações na educação especial. Assim o eixo problematizador esteve pautado em duas questões centrais, quais: o que significa ser diferente? e, o que é educação especial?

Para iniciarmos as discussões do GTT, os estudantes assistiram ao vídeo com a música Ser diferente é normal (quadro que segue). Ao apresentar ao grupo essa proposta de intervenção muitos já tinham ouvido a canção e conheciam a letra, o que gerou uma expectativa ainda mais positiva em relação à discussão que se pretendia. Com essa proposta, a pretensão era de que os estudantes conseguissem associar a educação especial aos aspectos da diferença, colocando o sujeito da deficiência como aquele que se encontra na condição de diferente e não como aquele que está à margem, em situação de desvantagem em relação aos demais. Segue a letra da música trabalhada no GTT.

QUADRO 10 - LETRA DA MÚSICA SER DIFERENTE É NORMAL

<b>SER DIFERENTE É NORMAL</b>		<b>Gilberto Gil</b>
<p>Todo mundo tem seu jeito singular De ser feliz de, de viver e de enxergar Se os olhos são maiores ou são orientais E daí? Que diferença faz?</p> <p>Todo mundo tem que ser especial Em oportunidades, em direitos, coisa e tal Seja branco, preto, verde, azul ou lilás E daí? Que diferença faz?</p> <p>Já pensou, tudo sempre igual? Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal Já pensou, sempre tão igual? Tá na hora de ir em frente Ser diferente é normal</p> <p>Sha nana Ser diferente é normal (Rep 5X)</p>	<p>Todo mundo tem seu jeito singular De crescer, aparecer e se manifestar Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais E daí que diferença faz?</p> <p>Todo mundo tem que ser especial Em seu sorriso, sua fé e no seu visual Se curte tatuagens ou pinturas naturais E daí que diferença faz?</p> <p>Já pensou, tudo sempre igual? Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal Já pensou, sempre tão igual? Tá na hora de ir em frente: Ser diferente é normal!</p> <p>Sha nana Ser diferente é normal (Rep 5X)</p>	

FONTE: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPIs>.

As discussões se entrecruzaram com as promovidas no encontro anterior, muitos relatos trazidos vieram enfatizar as questões já discutidas, relacionadas às formas como compreendemos a deficiência e os fatores que interferem na relação entre esses sujeitos e os ditos “normais”.

A temática rendeu contribuições importantes, os estudantes demonstraram muito interesse pelo termo diferença e trouxeram ao grupo, relatos que foram tomando corpo a partir das interferências das vozes dos demais membros do grupo e se tornando um discurso, produto da interação dialógica. O estudante Junior, em relação à conceitualização do termo diferença enfatiza que

*“Todo mundo é diferente e sinceramente se todos fossem iguais à vida seria chata, não teria mais o que ser descoberto, o que aprender. Se aprende com as diferenças, o mundo é interessante por que tem sempre coisas novas para serem testadas e comprovadas, e é isso que torna a vida interessante”* (JUNIOR – 13 anos).

Para os estudantes a diferença constitui-se como algo que individualiza o ser humano. “Todos somos diferentes” era a máxima do grupo, ressaltou-se a importância que deve ser dada a constituição de ações voltadas ao trabalhado pelo colégio e pela sociedade como um todo, quanto a forma como se trata a diferença de cada um. O respeito deve ser mantido independente das individualidades. *“Eu entendo como algo perfeitamente normal (todo mundo é diferente)”* (MR POTATO HEAD – 13 anos)

Nesse contexto, Rodrigues (2006) trata da questão da diferença no sentido de que todos fazem parte do diferente, propõe a seguinte reflexão:

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum não um atributo (negativo) de alguns. A Educação Inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é... a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... por todos os professores. (RODRIGUES, 2006, p. 306).

No decorrer das discussões Annabeth (16 anos), expõe que ser diferente é *“Ter necessidades fora do considerado padrão, fora do que todo mundo adotou como normal, são os ‘extras’ de cada um”*. Evidencio nos relatos a incidência da diferença como uma oposição a ‘norma’, ao comum. Alícia (14 anos) sobre diferença afirma que é *“simplesmente não ser igual, isto é, não se encaixar em certos (ou todos) os padrões estabelecidos pela sociedade no geral”*. Apesar de não ser oralizado pelos estudantes suas expressões referenciam a diferença, quando associada a deficiência, como similar a anormalidade. Embora apresentem um discurso polido, tratando a diferença como algo natural, em certos momentos são traídos por palavras ou expressões que contrariam tal discurso.

Historicamente, o diferente é visto como aquele que está à margem, aquele que não faz parte das identidades construídas em torno de um “eu normal”. Quem



se identifica com este sujeito “portador” da estranheza? As leis que garantem a sua presença na escola, nem sempre são suficientes para garantir o desenvolvimento de suas potencialidades, incluir pressupõe rever concepções excludentes. O estudante com deficiência pede uma educação que atenda às suas especificidades, necessitam de uma nova abordagem dos conteúdos, novas práticas, materiais específicos ou adaptados às suas necessidades enfim, um olhar direcionado às suas características de aprendizagem.

Para se pensar sobre o quanto temos sido tolerantes no cenário educacional, Pan (2013) expõe:

Nas nossas escolas, as diferenças estão marcadas, há a assimilação, a fotografia é multicultural, e as crianças com deficiências já compõem esse cenário. No entanto, a operação discursiva para fixar as identidades aos estereótipos repete-se como única ancoragem para ser aquilo que se é - a ideia do mesmo, das identidades fixas e imutáveis, diferente de um conceito que possa pensar o sujeito sempre em relação com o 'outro', na intersubjetividade (PAN, 2013, p. 127).

Devemos todos, estar abertos para nos lançarmos na aventura de conhecer o novo, e aprender na relação com o outro, aprender com as diferenças do outro, para aí sim nos conhecermos verdadeiramente, fora das semióticas dominantes que classificam, que rotulam e que excluem os diferentes. “Preparamo-nos, então, para produzir novos territórios existenciais, para pensar de outro modo as diferenças, para pensar outros modos de fazer, de viver” (PAN, 2003, p. 141).

#### 4.2.3 GTT4: Aprendizagem e direitos - “cada pessoa tem uma forma de aprender diferente”

O quarto encontro possibilitou ao grupo refletir sobre os desafios presentes na aprendizagem escolar e ainda discutir sobre quais são os direitos dos estudantes com deficiência. Enquanto pesquisadora, o trabalho proporcionou de forma vivencial ouvir o que os sujeitos da educação têm a dizer, sentir através de suas expressões a alegria de ser valorizado pelo seu poder de fala, observar olhares brilhantes, engajados no intuito de buscar uma escola que atenda aos seus pedidos, que respeite as suas individualidades e lhes de oportunidade de dizer o que pensam.

Para esse encontro do GTT estavam presentes os estudantes Frontier, Hawking, Mrs Potato Head, Summer, Junior, Alícia, Sr Feijão, Turquesa, Annabeth. O instrumento que visou introduzir tal discussão foi o curta-metragem “As cores das Flores” (figura ilustrativa abaixo), com o propósito de pensar: Como foi possível a inclusão do estudante cego na escola regular? Como ele aprende? Essas foram algumas das questões lançadas ao grupo que trouxeram outros apontamentos para discussão.

O curta-metragem foi produzido por uma organização espanhola, sem fins lucrativos, denominada ONCE. Na história, um garoto cego precisa desenvolver uma redação sobre as cores das flores, assim como seus colegas videntes. E a partir dessa problemática se desenrola a história, a questão é: como o menino vai produzir tal tarefa?

Com este curta-metragem, a expectativa era levar os estudantes a refletir sobre os processos de construção de aprendizagem dentro das diferentes condições, sejam elas, físicas, intelectuais ou sensoriais de cada estudante, bem como, discutir sobre o direito constitucional à educação. O objetivo era conduzi-los a compreensão de que todos os estudantes, com ou sem deficiência, precisam ter respeitado o seu tempo e a sua maneira de aprender.

FIGURA 15 - CENA DO CURTA-METRAGEM “AS CORES DAS FLORES”



FONTE: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>.

Após assistirem ao curta-metragem, interroguei o grupo sobre suas impressões a respeito do vídeo. Todos os estudantes participaram tendo como discurso unânime de que a aprendizagem é possível para aqueles com deficiência, mas que eles vão aprender de uma forma diferente, que cada um aprende de forma diferente.

Na sequência distribuí no chão ao centro do círculo imagens de pessoas com deficiência que são conhecidas pela mídia, grandes profissionais que lutam diariamente para superar a sua condição. E assim, surgiram alguns olhares surpresos ao descobrirem que o físico e matemático Albert Einstein e o criador da Microsoft Bill Gates eram autistas, que Ariel Goldenberg e Rita Pokk, ambos com Síndrome de Down, são atores fantásticos. Assim como Breno Viola, faixa preta no judô e o Daniel Dias, atleta paraolímpico são pessoas com deficiência física. Ludwig van Beethoven, que era surdo<sup>58</sup> e demonstrou-se um grande músico, Ray Charles que não deixou a deficiência visual prejudicar sua carreira com a música e Herbert Vianna, acometido pela paraplegia, mas mantendo-se um excelente profissional.

*“Nossa sério, a maioria das pessoas eu não sabia”* (JUNIOR – 13 anos) Foi constatado pelo relato dos estudantes a forma preconceituosa pela qual nosso olhar é contaminado. O relato dos estudantes transpareceu, o que temos visto em muitos adultos, uma visão que julga, que subalterniza o outro pela sua condição. Essa visão se revela um posicionamento que impõe o corpo perfeito sobre o corpo deficiente, dentro das relações de poder.

Ao final das discussões grupais, os estudantes puderam transpor ao papel seu posicionamento em relação às questões que nortearam esse encontro, que os fizeram pensar nos desafios que estão presentes no processo de aprendizagem e quais os direitos do estudante com deficiência na sala de aula.

Considereei a escrita fundamental ao levar em consideração que alguns estudantes durante a cena dialógica se demonstraram mais tímidos e não participaram da dialogia, entretanto, suas expressões curiosas e atentas à fala dos colegas, demonstrava preocupação com o tema. A cada nova interferência questionadora por mim atribuída ao grupo, provocando-o a posicionar-se, traziam questões novas para reflexão e até aqueles que não participavam na oralidade, expressavam olhares reflexivos impregnados de curiosidade. Foi importante nesse processo a percepção de que o assunto inclusão na escola, ainda é um tema novo e que gera muitas dúvidas nos estudantes, especialmente em saber como é possível efetivá-la.

---

<sup>58</sup> Utilizamos o termo Surdo, em respeito ao movimento Surdo e sua intenção ideológica, política e identitária de demarcar a compreensão da cultura de um povo.

Assim, acredito que através do relato escrito, de forma individual cada estudante pode expor seu posicionamento autêntico do discurso construído por todos durante a discussão coletiva, agregando novos saberes aquele intrínseco, construído anteriormente pelos discursos sociais (família, escola e meio social). A primeira questão buscou saber o que significa aprender para eles. As respostas foram unânimes.

*“Aprender a obter conhecimento e absorvê-lo para ser capaz de utilizá-lo nas mais diversas situações” (HAWKING – 15 anos).*

*“Interiorizar elementos cognitivos ou emocionais como forma de construção do caráter ou intelecto, o aprendizado é o caminho e combustível para o conhecimento empírico, sendo totalmente relativo a forma de percepção que o indivíduo tem do mundo ao seu redor” (ANNABETH – 16 anos).*

*“Aprender é a absorção de conhecimento que pode ser utilizado futuramente, sendo esse conhecimento o ensinado em sala ou ensinado pela vida. Aprender também é se adaptar às novas situações de uma forma ética” (ALÍCIA – 14 anos).*

De forma complementar a primeira questão, a segunda teve como objetivo buscar saber que desafios estão presentes na aprendizagem do estudante do CMC. Summer faz referência às metodologias utilizados pelo colégio, ressaltando que tais formas podem se tornar obstáculos para aprendizagem.

*“A falta de métodos para prender a atenção na aula, a quantidade exagerada de provas/trabalhos, salas com muitos alunos – isso no âmbito do conhecimento proposto. Mas no conceito amplo de aprendizagem descrito acima: nenhum. Porque sempre aprendo algo bom ou ruim nas relações interpessoais com meus amigos, professores, monitores. Aprendo a ter mais paciência, voltar atrás no que falei ou aprendo com eles outras atitudes, maneiras de se relacionar. Entretanto com mais respeito, empatia, sensibilidade mútua, a aprendizagem seria mais eficaz” (SUMMER – 15 anos).*

No registro realizado pela Summer pude evidenciar o cuidado da estudante ao utilizar as palavras “corretas” para enfatizar a necessidade de o CMC trabalhar o processo ensino-aprendizagem de forma mais empática, respeitosa com o outro. A estudante parece fazer um apelo para um processo educacional mais humano, que leve em consideração as limitações individuais do outro.

Mrs Potato Head, Hawking e Junior trazem como resposta, questões individuais vivenciadas por eles na rotina escolar e consideradas difíceis.

*“É difícil me concentrar, daí eu fico lendo livro em sala” (MR POTATO HEAD – 13 anos).*

*“O barulho. Tenho sensibilidade auditiva e algumas situações na sala de aula me atrapalham muito... O sinal que marca as aulas e os gritos de ‘bom dia professor’ também são ruins” (HAWKING – 15 anos).*

*“A paciência pois nós vemos várias vezes a mesma coisa e desta forma o conteúdo se torna repetitivo, e às vezes até mesmo cansativo, e a minha maior dificuldade é na matéria de português” (JUNIOR – 13 anos).*

Na terceira questão foi solicitado que os estudantes comparassem a forma com que seus colegas aprendem em relação a sua forma de aprendizagem. É igual? Justifique.

*“Não. Eles aprendem de outras formas (talvez com libras no caso do surdo)” (MRS POTATO HEAD – 13 anos).*

*“...cada pessoa tem uma forma de aprender diferente. Eu por exemplo, aprendo melhor ouvindo, mas conheço pessoas que aprendem melhor enxergando ou até tocando. Devemos ACEITAR isso e procurar se ADAPTAR as necessidades de cada um” (ALÍCIA – 14 anos).*  
[grifo da estudante]

*“Com certeza não. Pois cada um percebe o mundo a sua própria maneira. Alguns são ótimos em decorar a matérias, outros em construção de raciocínio, outros visuais, outros autodidatas, outros são péssimos nas notas, mas são tão sensíveis às necessidades a sua volta, outros são bons em resolver conflitos, outros são movidos por desafios, todos diferentes” (SUMMER – 15 anos).*

É claro para os estudantes que cada um constrói os seus mecanismos de aprendizagem e isso os torna diferentes uns dos outros. E nesse sentido, a última questão buscou saber a opinião dos estudantes em relação à importância de realizar adaptações no processo de aprendizagem e para tal constatou-se que

*“Sim. Pois cada um aprende do seu jeito e no seu ritmo e por isso é necessário adaptar-se as necessidades de cada um e modificações são estritamente necessária” (JUNIOR – 13 anos).*

*“Sim. Para você ir bem no futuro” (SR FEIJÃO – 11 anos).*

*“Sim!! Justamente pela questão da equidade, precisamos proporcionar recursos individuais para que todos possam alcançar objetivos de entender o conteúdo e ter boa vivência em sala de aula. E também a aprendizagem algo simples e lúdico é mais motivador” (SUMMER – 15 anos).*

*“Sim. Por questão de justiça, de proporcionar as mesmas oportunidades em relação nas necessidades individuais dos estudantes (e, posteriormente, do profissional)” (ANNABETH – 16 anos).*

*“Sim, no modelo atual, prende muito os alunos que poderiam estar mais à frente. E **não dá apoio suficiente para aqueles que precisam**. É necessário levar em consideração as particularidades de cada aluno e suas necessidades para o aprendizado” (HAWKING – 15 anos) [grifos da autora].*

Para todos os estudantes participantes da pesquisa o processo educacional precisa de adaptações, tendo em vista que essas contribuem para a aprendizagem de todos, aqueles com ou sem deficiência acabam sendo beneficiados quando se pensa na promoção de um ensino que utilize técnicas variadas para promover a aprendizagem de todos.

No discurso de Hawking (15 anos), evidencio um posicionamento forte, carregado por vozes sociais de outros, que são incorporadas e influenciam no seu posicionamento. Considero ainda, a possibilidade da influência da pesquisadora

sobre o comportamento dos estudantes, uma vez que não se pode preservar total imparcialidade ao se tratar de pesquisa em ciências humanas. Pan (2013, p. 118) acrescenta que “a palavra revela o modo como os valores explicitam-se e confrontam-se nesse contexto, portanto ela é a manifestação do papel mediador da linguagem nos movimentos da história, da cultura e do lugar que o sujeito ocupa nessa intermediação”.

Ao final dos registros a estudante Summer (15 anos) em tom de desabafo expõe

*“acho que ainda não é possível o colégio militar receber pessoas com deficiência, porque, eu acho que não temos uma estrutura tão boa, e eu por exemplo que sou “normal” entre aspas, não sou tão bem atendida dentro das minhas limitações, imagina as pessoas que tem alguma deficiência. Se nas escolas que não são militares algumas pessoas com deficiência não conseguem ser bem incluídas, incluídas efetivamente, imagina no colégio militar que é muito mais puxado, então eu vejo que ainda não tem estrutura e tato para isso” (SUMMER – 15 anos).*

Logo outros estudantes apresentam relatos em relação ao exposto, “eu acho que é possível sim, eu vejo que eles estão estudando sobre isso, eles vão aprender” (MR POTATO HEAD – 13 anos). “Eu acho que é tudo uma questão de adaptação” (ALICIA – 14 anos). “Hoje nós já temos na sala pessoas com dificuldades de acompanhar o ritmo da turma e às vezes nos temos que esperar eles para continuar a aula, eu acho que com a pessoas com deficiência também vai ser assim, às vezes termos que esperar” Hawking (15 anos).

Uma preocupação apresentada pela Hawking é em relação à inclusão social “além do mais, tem tipo, a questão social, como as pessoas vão reagir a isso”, a estudante revela a importância de se pensar em como a escola como um todo, vai se comportar frente à inclusão dos diferentes.

Assim, é possível se constatar que essa polifonia marca a identidade heterogênea do sujeito discursivo que pode expressá-la de modo direto ou não. Ou seja, o discurso do sujeito não é centrado em si mesmo, mas fruto das interações sociais que estabelece e são reveladas na sua enunciação. Neste sentido, o termo polifonia é associado a uma multiplicidade de vozes.

Em outras palavras, definir polifonia é compreender que o dialogismo se constrói pela interação de múltiplas vozes que são, na verdade, as consciências dos sujeitos que elaboram seus próprios discursos, os quais representam, a seu modo, as singularidades do mundo sócio-histórico e cultural em que estão inseridos. Nesse sentido, toda voz é marcada por um ponto de vista significativamente autônomo, mas, apesar de sua vida



própria, só se consolida no diálogo com outras vozes, nos momentos de interdependência das consciências individuais que sustentam as relações sociais entre os sujeitos (FIGUEREDO, 2012, p. 73).

Considero importante encerrar as discussões e registros individuais realizados nesse encontro, com um momento para levantarmos alguns pontos que marcaram todos os debates do grupo. O objetivo nessa atividade era compreender quais eram para os estudantes os pontos positivos, negativos e interessantes em relação à inclusão, diante de tudo o que foi trabalhado no grupo até esse momento e ainda antes de partirmos para o último encontro, o qual traria uma discussão referente à inclusão na escola.

Fui surpreendida mais uma vez com os posicionamentos do grupo. Sugeri que os nove estudantes se dividissem em três grupos e cada grupo seria responsável por levantar pontos distintos (positivos, negativos e interessantes), quando foram chamados a apresentar aos demais colegas e colar no cartaz os *post-it* com seus posicionamentos os colegas começaram a contribuir com ideais ainda não colocadas pelo grupo e que foram aceitas e inseridas no cartaz. Assim seguiram as apresentações dos demais grupos, tornando-se ao final um trabalho coletivo conforme apresentado na figura que segue e transcrito no quadro a fim facilitar a leitura do conteúdo.

FIGURA 16 - ATIVIDADE PNI (PONTOS POSITIVOS, NEGATIVOS E INTERESSANTES)



FONTE – Arquivos da autora (2018)

QUADRO 11 - TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE PNI

POSITIVO	NEGATIVO	INTERESSANTE
- Garantia dos direitos individuais;	- Adaptação (tanto para o incluído como para o regular);	- Uma experiência nova; - Revisão de caráter;



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diminuição dos rótulos;</li> <li>- A própria inclusão;</li> <li>- A experiência;</li> <li>- A interação com as pessoas com deficiência;</li> <li>- A empatia;</li> <li>- O caminho rumo à igualdade;</li> <li>- Saúde emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade e recursos financeiros para ela;</li> <li>- Falta de empatia;</li> <li>- Negação da aceitação;</li> <li>- Perda da autoestima, problemas socioemocionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser deficiente não mede a inteligência só destaca a diferença;</li> <li>- Ninguém é melhor do que ninguém</li> </ul>
--	---	---

FONTE – Transcrição do conteúdo dos arquivos da autora presente na figura 15 acima (2018)

Como pontos positivos, os estudantes apontaram a “garantia dos direitos individuais”, a “diminuição dos rótulos”, “a própria inclusão”, “a experiência”, “a interação com as pessoas com deficiência”, “a empatia”, “o caminho rumo à igualdade” e a “saúde emocional”. É possível observar que alguns dos aspectos apontados, trazem marcas de um discurso carregado de outros posicionamentos, frases prontas replicadas pela sociedade e até mesmo, como consequência das interferências anteriores realizadas pela pesquisadora e pelo grupo, uma vez que para o desenvolvimento do diálogo do grupo foram propostas intervenções que visaram ambientar para o aprofundamento da temática trabalhada.

Evidencia-se que a posição assumida pelos estudantes ao elencar os pontos positivos relacionados à inclusão do público-alvo da educação especial é uma postura otimista, baseada em aspectos que dependem de uma construção coletiva como, por exemplo, “a diminuição dos rótulos”, que se trata de uma condição que depende do posicionamento de todos e nesse sentido é levantada pelos estudantes como uma condição real. *“Quando você começa a interagir com pessoas com deficiência você começa a rever seu modo de pensar sobre elas”* (JUNIOR – 13 anos)

Ao se tratar de pontos negativos lançaram-se questões como “adaptação (tanto para o incluído como para o regular)”, parece-me não estar claro para os estudantes o conceito do termo inclusão, principalmente ao diferenciarem o estudante incluído (nesse caso estão se referindo ao estudante com alguma deficiência) do regular (nesse caso referem-se ao estudante tido como “normal”). Foi ressaltada, em vários momentos pelos estudantes, a importância de serem realizadas obras de acessibilidade, enfatizando que só assim será possível o ingresso de estudantes com deficiência no CMC, é provável que tal relato esteja em voga pelo fato do colégio estar vivendo um período de obras em prol da acessibilidade, como foi possível ser observado em alguns dos seus espaços do CMC. Nesse contexto, como outro ponto negativo em relação à inclusão é apontada

“a qualidade e os recursos financeiros para ela”, no sentido de serem inexistentes e ineficazes.

Um relato muito enfatizado pelos estudantes esteve vinculado ao discurso da dificuldade das pessoas em aceitar as diferenças dos outros, pois muitas vezes as pessoas não querem se abrir para aceitar o diferente, para garantir que todos tenham direito a condições iguais.

Foi citado ainda, o problema da “falta de empatia” e a consequente “perda da autoestima, problemas socioemocionais”. Quando questionados sobre tais problemas socioemocionais, apontaram para os problemas que podem prejudicar a pessoa que ao invés de ser incluída, é excluída e acaba sofrendo com as formas de discriminação provocadas pelos colegas. O problema da aprendizagem está pautado em todas as formas que tornam a escola injusta, discriminadora e excludente. Somente com a solução de tais problemas é que se torna possível a inclusão, se torna possível que os estudantes tenham o direito de ser estudantes, mesmo sendo diferentes.

Os aspectos interessantes apontados pelos estudantes referem-se a “uma experiência nova”, a convivência com pessoas em condições diferentes da nossa possibilita a “revisão de caráter” de cada um.

Uma frase que foi construída coletivamente pelo grupo foi “ser deficiente não mede a inteligência só destaca a diferença”, pois segundo os estudantes “ninguém é melhor do que ninguém” (GTT 4).

Cabe ressaltar aqui, que no planejamento inicial dos encontros do GTT estavam previstas apenas quatro idas a campo. Entretanto, devido à importância e grande participação dos estudantes movidos pela curiosidade e pelo sentimento de pertença aquele grupo de diálogo, tornou-se necessário uma reorganização no intuito de promover o quinto encontro do GTT. As temáticas abordadas iam se expandindo e para os estudantes, os relatos pareciam se tornar extremamente importantes de serem externados. A fala tornava-se um instrumento poderoso de manifestação da presença de cada um. Neste contexto surge o quinto encontro do GTT que será apresentado na sequência.

#### 4.2.4 GTT5: Inclusão – percepções, reflexões e posicionamentos

O quinto e último encontro teve como objetivo problematizar o conceito de inclusão e como tem sido percebido no CMC. Participaram das discussões deste encontro oito estudantes (Frontier, Hawking, Summer, Junior, Alícia, Sr Feijão, Turquesa, Annabeth). Nesse encontro do GTT, o sentimento de saudade desse grupo, que tanto se empenhou nas discussões e atividades propostas, já começa a surgir. O envolvimento com o GTT proporcionou conhecer e vivenciar sensações que como pedagoga da instituição não conseguiria alcançar no relacionamento estritamente profissional com os estudantes.

A oportunidade de fala possibilitou aos estudantes sentirem-se valorados como sujeitos ativos no processo escolar, capazes de expressarem suas opiniões, confrontarem com as ideias dos demais colegas conseguindo em alguns momentos chegar a um consenso e em outros, simplesmente, manter a sua posição distinta dos demais, marcada no grupo. Nestes momentos foi possível conduzir o grupo à reflexão de que, por vezes, não há posição certa ou errada, mais ou menos adequada, mas simplesmente posicionamentos diferentes.

Após assistirmos um trecho do filme “O Extraordinário”<sup>59</sup>, selecionado como instrumento inicial para a discussão de questões problematizadas no GTT, dentre elas: O que eles pensam sobre a inclusão? Inclusão é bom ou ruim? O que é necessário para que uma escola seja inclusiva? Quem é público da inclusão? Por que pensar uma escola Inclusiva?

Enquanto pesquisadora, a expectativa estava direcionada a compreender às percepções dos estudantes em relação à implantação de uma perspectiva inclusiva no CMC, ou seja, conhecer qual é o entendimento dos estudantes em relação à entrada do público-alvo da educação especial no CMC.

A segunda proposta apresentada ao grupo pautou-se em uma atividade de verificação, através da qual busquei compreender o que os estudantes têm a ressaltar em relação ao tema trabalhado no decorrer dos encontros do GTT ou ainda questões que possam trazer pela primeira vez. Através de um quadro de palavras, com diferentes fontes e tamanhos distribuídas de forma lúdica no papel, conforme consta no apêndice E dessa dissertação, solicitei que os estudantes trabalhassem na seleção de palavras que pudessem fazer correspondência com as três questões

---

<sup>59</sup> O filme foi lançado no Brasil em 7 de dezembro de 2017, dirigido por Stephen Chbosky.

propostas (CMC – Educação Especial – Estudante). Para cada grupo de palavras foi destinada uma cor que a destacaria no quadro, por exemplo, foram circuladas de azul as palavras que caracterizavam o Colégio Militar de Curitiba, de amarelo as palavras que representavam tudo o que o estudante entende por educação especial e de vermelho as palavras que os representam. É importante dizer que para a realização desta proposta, foi solicitado aos estudantes que cada um completasse a sua tarefa de forma individual e mais sincera possível, pautado nas discussões propostas e construídas no GTT. Solicitei ainda, que circulassem uma cor de cada vez para que não se confundissem e orientei ainda, que poderiam circular a mesma palavra mais de uma vez.

A partir do desenvolvimento e conclusão da atividade, de forma cautelosa e com todo cuidado ético sobre o posicionamento dos estudantes, iniciei o processo de análise dos dados representados por cada um. Desta análise, possibilitou-se a construção de um quadro lexical (quadro 12 a seguir) para apresentação dos resultados. Tal quadro está organizado em ordem decrescente de acordo com as palavras que foram selecionadas pelo maior número de estudantes em relação ao que para eles são as palavras que caracterizam o CMC, essas foram circuladas de azul no quadro geral de palavras.

QUADRO 12 - PALAVRAS QUE CARACTERIZAM O CMC

Palavras/ Quadro Lexical	Estudantes/Diagnóstico								Qtd
	Summer	Annabeth	Turquesa	Frontier	Howking	Alícia	Junior	Sr Feijão	
	Regular			PAEE				TFE	
FO-*	X	X	X	X	X	X	X	X	8
FO+**	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Formatura	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Dever	X	X	X	X	X	X	X		7
Disciplina	X	X	X	X	X	X	X		7
Graduação	X	X	X	X	X	X	X		7
Honra	X	X	X	X	X	X	X		7
Seção	X	X	X	X	X	X	X		7
Psicopedagógica									
Uniforme	X	X	X	X	X	X	X		7
Amparado***	X	X	X	X	X		X		6
Concursado	X	X	X	X	X		X		6
Conhecimento	X		X	X	X	X	X		6
Hierarquia	X	X	X	X	X		X		6
Medalha	X	X	X	X	X		X		6
Apresentação individual		X	X	X	X		X		5
Atleta	X		X	X	X		X		5
Exemplo		X	X	X		X	X		5
Sala de recursos				X	X	X	X	X	5

<b>Acessibilidade</b>	X			X	X	X			4
<b>AEE</b>	X			X	X	X			4
<b>01</b>	X	X	X						3
<b>Adequações</b>				X		X	X		3
<b>Diferença</b>	X			X			X		3
<b>Exclusão</b>	X				X	X			3
<b>Força</b>	X		X				X		3
<b>Inteligência</b>	X		X	X					3
<b>Preconceito</b>	X				X	X			3
<b>Acolhimento</b>					X	X			2
<b>Bullying</b>				X	X				2
<b>Dificuldades de aprendizagem</b>				X	X				2
<b>Discriminação</b>	X				X				2
<b>Inclusão</b>					X	X			2
<b>Solidariedade</b>					X	X			2
<b>Superdotação</b>	X				X				2
<b>Deficiência</b>				X					1
<b>Deficiência Intelectual</b>					X				1
<b>Direito</b>	X								1
<b>Dislexia</b>	X								1
<b>Ed Especial</b>						X			1

\*Fato observado negativamente, um registro/anotação do aluno por algo negativo que realizou.

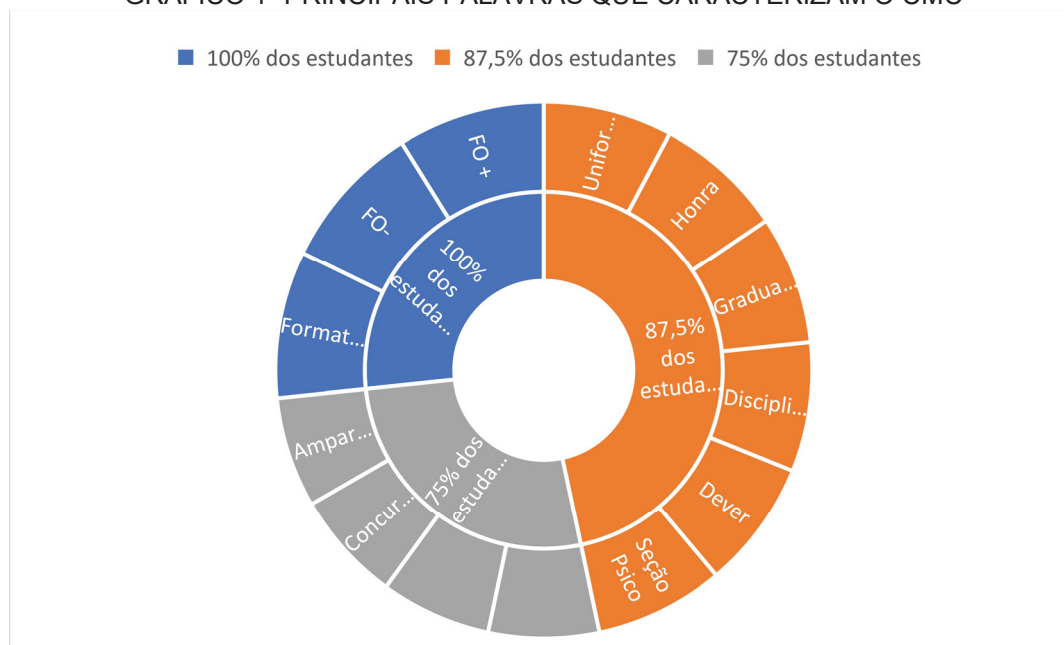
\*\* Fato observado positivamente, um registro/elogio do aluno por algo positivo que realizou.

\*\*\* Aluno que entra no SCMB amparado pelo R-69

FONTE: Arquivos da autora (2018)

O gráfico 1 traz as palavras que foram destacadas pelo maior percentual de estudantes, observe a representação:

GRÁFICO 1- PRINCIPAIS PALAVRAS QUE CARACTERIZAM O CMC



FONTE: Arquivos da autora (2018)

Com base no quadro e no gráfico acima, convém destacar as palavras que apareceram com maior frequência, pela perspectiva dos estudantes. Dentre as palavras circuladas, os oito estudantes, ou seja, 100% deles circularam as palavras *FO+* (positivo), *FO-* (negativo), e *formatura*. Foram sete, o que representa 87,5% dos estudantes, que circularam as palavras: *dever*, *disciplina*, *graduação*, *honra*, *Seção Psicopedagógica* e *uniforme*. E 75%, ou seja, seis dos estudantes circularam as palavras: *amparado*, *concursado*, *conhecimento*, *hierarquia* e *medalha*, como sendo as palavras que caracterizam o CMC. Outras palavras ainda foram destacadas por um número menor de participantes.

Levando em consideração as informações apresentadas na tabela e no gráfico é possível evidenciar que as palavras selecionadas para caracterizar o CMC, que tiveram maior destaque pela perspectiva dos estudantes estão imersas pelo viés meritocrático, uma vez que enfatizam a organização de um sistema de ensino marcado pelo mérito, pela hierarquia, pela disciplina, pela graduação, situação está que coloca os sujeitos de condições biopsicossociais menos favorecida em desvantagem perante os demais.

Na sequência foi solicitado aos estudantes que circulassem de amarelo as palavras que representam tudo o que eles entendem por educação especial. O quadro lexical 13 a seguir também está organizado em ordem decrescente de acordo com as palavras que foram circuladas pelo maior número de estudantes sobre suas percepções em relação a educação especial.

QUADRO 13 - PALAVRAS QUE REPRESENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

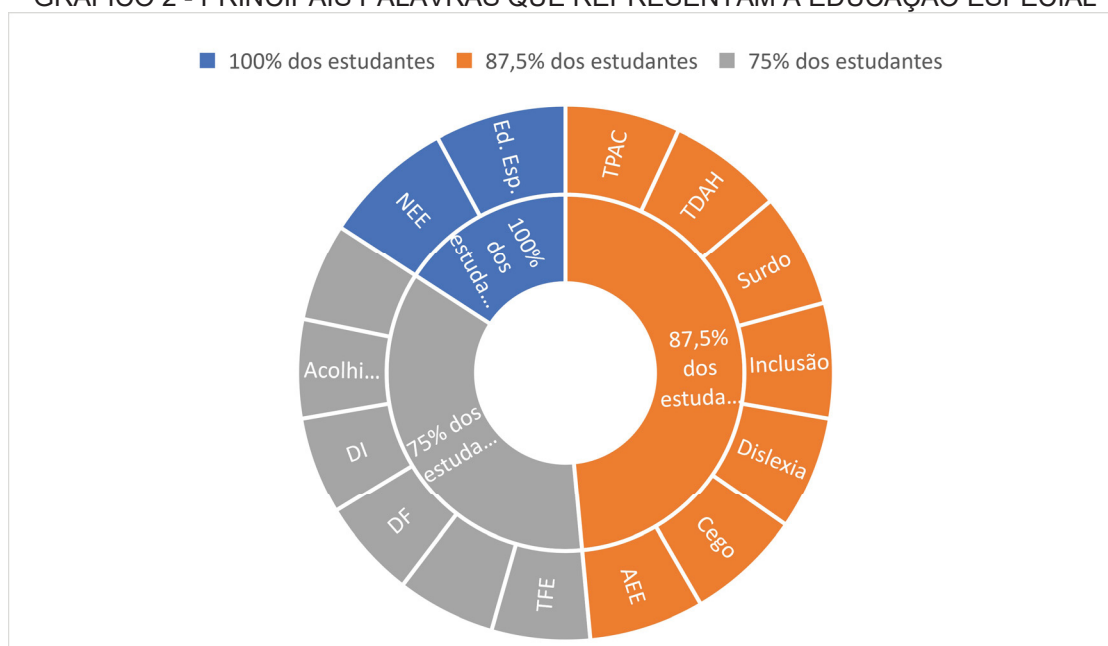
Palavras/Quadro Lexical	Estudantes/Diagnóstico								Qtd
	Summer	Annabeth	Turquesa	Frontier	Howking	Alícia	Junior	Sr Feijão	
	Regular			PAEE				TFE	
Educação Especial	X	X	X	X	X	X	X	X	8
NEE	X	X	X	X	X	X	X	X	8
AEE	X	X	X	X	X	X	X		7
Cego	X	X	X	X	X	X	X		7
Dislexia	X	X	X	X	X	X	X		7
Inclusão	X	X	X	X	X	X	X		7
Surdo	X	X	X	X	X	X	X		7
TDAH	X	X	X	X	X	X	X		7
TPAC	X	X	X	X	X	X	X		7
Acessibilidade		X	X	X	X	X	X		6
Acolhimento	X	X		X	X	X	X		6
Deficiência Intelectual	X	X	X	X		X	X		6
Deficiente Físico	X		X	X	X	X	X		6

<b>Flexibilidade</b>	X	X	X		X	X	X		6
<b>TFE</b>	X	X		X	X	X	X		6
<b>Adequações</b>	X	X	X		X	X			5
<b>Bullying</b>	X	X		X	X	X			5
<b>Dificuldade de Aprendizagem</b>	X	X	X		X	X			5
<b>Direito</b>	X	X			X	X	X		5
<b>Empatia</b>	X	X			X	X	X		5
<b>Solidariedade</b>		X		X	X		X		4
<b>Superdotação</b>	X	X	X				X		4
<b>Deficiência</b>	X				X		X		3
<b>Força</b>		X			X	X			3
<b>Sala de recursos</b>		X	X	X					3
<b>Dependente</b>	X				X				2
<b>Diferença</b>				X	X				2
<b>Discriminação</b>	X				X				2
<b>Exclusão</b>	X				X				2
<b>Preconceito</b>	X				X				2
<b>Seção Psicopedagógica</b>					X	X			2
<b>Conhecimento</b>						X			1
<b>Exemplo</b>	X								1
<b>Inteligência</b>					X				1
<b>Medalha</b>	X								1

FONTE: Arquivos da autora (2018)

Novamente apresento através do gráfico 2 abaixo a porcentagem de estudantes que selecionaram as mesmas palavras e mais vezes para representar o que entendem por educação especial.

GRÁFICO 2 - PRINCIPAIS PALAVRAS QUE REPRESENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE: Arquivos da autora (2018)



Observando o quadro lexical 13 e o gráfico 2 acima, evidencia-se que 100% dos estudantes do GTT selecionaram para representar a educação especial, as palavras: *educação especial* e *NEE*. Já 87,5% dos estudantes ressaltaram as palavras: *AEE*, *cego*, *dislexia*, *inclusão*, *Surdo*, *TDAH* e *TPAC*. As palavras *acessibilidade*, *acolhimento*, *deficiência intelectual*, *deficiente físico*, *flexibilidade* e *TFE*, foram selecionadas por 75% dos estudantes.

É possível ainda observar, que os estudantes tendem a reduzir a educação especial às situações de deficiência. Chama a atenção o fato da palavra *diferença*, ser destacada por apenas dois estudantes, apesar de ser amplamente discutida nos encontros anteriores do GTT, quando tratamos sobre o tema educação especial. Outro aspecto, que se observou, refere-se ao fato de que grande maioria das palavras que são destacadas pelo maior número de estudantes, estão estreitamente relacionadas ao público-alvo da educação especial, com exceção das palavras *inclusão*, *acolhimento* e *flexibilidade*, todas as demais estão direcionadas a ideia de educação especial pelo viés clínico patológico, não fazendo referência a inclusão de todos os sujeitos da diferença.

Entre as palavras apresentadas no quadro lexical, outras ainda foram selecionadas, as quais nos remetem a pensar a educação especial pela perspectiva da educação inclusiva, dentre as selecionadas destacamos: *empatia*, *acessibilidade*, *inclusão*, *flexibilidade*, *direito*, *força*, *acolhimento*, *conhecimento*, entretanto, tais palavras foram destacadas por uma minoria de estudantes.

As palavras *conhecimento*, *exemplo*, *inteligência* e *medalha*, apareceram no quadro lexical citadas por apenas 12,5% dos estudantes, nesse sentido pode-se inferir que, para eles, a educação especial está reduzida a laudos médicos e marcada pela descrença no potencial e nas capacidades dos sujeitos que venham a pertencer a este grupo, enfatizando então uma visão clínica patologizante atribuída a esta modalidade de educação historicamente.

E por último solicitei aos estudantes que circulassem de vermelho as palavras que os representam enquanto estudantes do CMC. Da mesma forma, que nos dois quadros anteriores, o quadro 14 a seguir, retrata em ordem decrescente as palavras que foram circuladas pelo maior número de estudantes em relação a questão provocada.



É curioso como o número de palavras selecionadas pelos estudantes foi reduzido significativamente quando a solicitação era para que destacassem aquelas que os definissem, assim como a repetição das palavras por estudante, marcando as diferenças entre eles. Não houve nenhuma palavra que caracterizou coincidência entre 100% dos estudantes.

Surpreendeu-nos a revelação de que dos oito participantes da atividade seis são concursados. Sobressai ainda, o fato de que todos os concursados fizeram questão em selecionar a palavra que os caracteriza como concursados enquanto os dois estudantes amparados<sup>60</sup> que participaram do encontro do GTT, não circularam a palavra que supostamente os representaria.

A identificação dos seis estudantes concursados, 75% dos participantes, faz referência ao quadro de altas habilidades (que engloba quatro dos seis estudantes concursados), em relação ao concurso de admissão no CMC, o qual apresenta um índice elevado de dificuldade, promovendo a seleção de estudantes que apresentem um alto nível intelectual.

A terceira palavra mais referenciada foi *inteligência*, por 62,5% estudantes, dentre eles Sr Feijão (11 anos), que pouco se manifestou oralmente no grupo, mas que em todos os encontros esteve atento e envolvido, através de um olhar observador sobre o grupo e aos seus relatos. E nesse aspecto, é importante fazer uma analogia ao quadro 11, das palavras que representam a educação especial, e assim observou-se que a mesma palavra *inteligência* que caracteriza os estudantes, não é citada de forma enfática quando falamos de educação especial, o que remete a compreensão de que para os estudantes, a educação especial não comporta o adjetivo “inteligência”. Assim, é possível afirmar ainda, que o retrato do estudante não corresponde ao retrato da educação especial, uma vez que as palavras que caracterizam um determinado grupo (estudantes) não fazem relação com as palavras que em maior proporção representam o outro (educação especial).

A palavra *empatia* foi citada por quatro estudantes, ou seja, 50% do total. Na sequência as palavras: *disciplina*, *medalha*, *sala de recursos*, *solidariedade* *superdotação*, foram citadas por 37,5%, o que corresponde a três estudantes.

---

<sup>60</sup> Estudante filho/dependente de militar, matriculado no CMC através do amparo legal do Regulamento - R69.

Evidencia-se novamente o perfil com traços permeados pelo caráter meritocrático dos estudantes, justificado pelo fato da maioria deles darem destaque as palavras: *disciplina, concursado, superdotação e medalha*, para lhes representarem.

Convém, dentro desta perspectiva, ressaltar que o perfil discente traçado pelos estudantes é correspondente ao que caracteriza o estudante do CMC, entretanto nem o perfil discente e nem as características que retratam o CMC correspondem ou se aproximam do perfil identificado para os estudantes público-alvo da educação especial, marcando um discurso evidente de exclusão pela diferença imposta a esses estudantes.

Alícia (14 anos) solicitou à possibilidade de inserir novas palavras no quadro e assim o fez, inseriu com lápis de cor vermelho as palavras *alegria, motivação e realização*, no intuito caracterizar o seu perfil de estudante.

Sr Feijão (11 anos) foi o que menos relacionou as palavras do quadro, com as questões propostas (CMC – Educação Especial – Estudante), das quarenta e nove palavras propostas, apenas sete foram selecionadas entre as três questões solicitadas, o mesmo não quis inserir nenhuma palavra nova no quadro.

Com a análise dos quadros lexicais, é possível observar características marcantes que definem as três categorias que nos propomos a problematizar nesta pesquisa: o CMC, a educação inclusiva e o estudante. Bakhtin (2011) ao trabalhar a palavra, no sentido de que os signos, relacionam inexoravelmente sujeito e sociedade, eu e outro. Segundo ele, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. E, para tanto, nenhuma palavra é inteiramente nova, ele chega até mim carregada pela percepção do outro e da mesma forma eu faço ao expor o meu modo de pensar o mundo.

A palavra constitui justamente o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. “Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (ZANELLA, 2005, p. 102).

É fator predominante na análise dialógica do discurso dos estudantes, pensar a origem dos relatos expostos por eles, quais são as raízes que fundamentam o relato externado por cada sujeito. Os quadros lexicais mostraram através da seleção de palavras realizada por cada um dos estudantes como é forte, ainda,

predominante o discurso meritocrático ao qual os estudantes estão imersos, o que nos leva a refletir segundo Bakhtin, nos fatores determinantes que precedem o discurso individual.

Os relatos dos estudantes revelam discursos que se cruzam, levando-se a compreensão de que o discurso dos estudantes, que foi construído socialmente é marcado por traços do que diz a família, o colégio e o meio social em que estão imersos. Nesse caso, observo as características que representam o SCMB, bem como, traços particulares da família presentes, sendo a fonte do relato dos estudantes. Ou seja, o discurso reproduzido é a própria incorporação das “regras” do meio ao qual está inserido.

Da mesma forma, a minha posição enquanto interlocutora, também pode ser entendida como uma maneira de imposição sobre o outro, como figura mediadora durante todo processo de pesquisa. É essencial pensar que esta posição pode ter sido interpretada pelos estudantes como de imposição, de detenção de poder sobre o grupo, fato que, pode ter induzido diferentes comportamento diante do meu discurso, uma vez que, nossa fala é sempre carregada por tudo aquilo que de alguma forma nos afeta.

Neste contexto, o forte caráter meritocrático que é disseminado através do SCMB, é evidenciado no relato dos estudantes do CMC, quando a eles possibilitou-se apresentarem suas percepções. Segundo Mantoan, a meritocracia “pautada em atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2006, p.186) leva a escola a produzir situações de exclusão que acabam, injustamente, prejudicando a trajetória educacional de muitos estudantes.

Kassar (2000) nos conduz a refletir sobre como a valorização do mérito individual contribui, para a difusão da ideia de responsabilidade direta das pessoas sobre o “sucesso” ou o “fracasso” na sua formação escolar e social. Assim, a visão da própria deficiência como um problema individual, que impede o sujeito de se adaptar/adequar à sociedade/escola vem prevalecendo em nossa sociedade, reproduzindo formas de exclusão e opressão dos estudantes com deficiência.

Esta visão está baseada na crença do movimento “natural” da sociedade, em que como na natureza, devem triunfar os mais capazes, com o desenvolvimento de suas potencialidades “naturais”, sejam elas biológicas ou socialmente herdadas, assim também deve ser o desenvolvimento do sujeito na sociedade.

Com o desenvolvimento acentuado da tecnologia, com as contínuas descobertas no campo das ciências naturais (física, biologia, genética), além de mudanças na organização das forças produtivas em praticamente todo o mundo, a crença sobre o movimento “natural” da sociedade, sob o discurso da racionalidade e da modernidade, ganha novo impulso no final do século XX (KASSAR, 2000, p. 43).

A autora enfatiza ainda, que “o discurso liberal das desigualdades naturais permeia/faz-se presente nas formas de difusão ideológica constituídas na história da nossa sociedade e da própria educação especial” (KASSAR, 2000, p. 50). Assim como a deficiência é considerada socialmente como um problema individual e/ou familiar, na escola essa visão marginalizadora do sujeito da educação especial, também parece ser considerada. Para tanto, além desse discurso liberal das desigualdades naturais, propiciado pela ineficiência das políticas sociais implantadas no país, temos ainda, a difusão de pensamentos que valorizam a ação e a responsabilidade individual.

Há uma questão fundamental que impera neste campo de pesquisa. Como constituir a educação inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial em um sistema de ensino historicamente marcado pelo seu caráter meritocrático? O que nos parece estar ocorrendo, paralelamente, são dois contextos diferentes, os quais são emanados por ideologias de classes com preceitos diversos.

Assim, entendemos que a educação especial, se insere no SCMB, e mais especificamente no CMC, como um mecanismo de ruptura da meritocracia, dando abertura a um processo de ensino com caráter inclusivo. Entretanto, compreendemos que romper com a base de uma construção histórico de uma determinada instituição é um processo longo e paulatino, assim como é a incorporação de políticas e práticas inclusivas.

A última proposta de atividade para o GTT foi à solicitação para que realizasse, em um sulfite branco, uma produção livre (recorte, colagem, desenho, escrita, poema...) <sup>61</sup> que representasse suas considerações sobre as seguintes questões: O que você pensa sobre a inclusão? O CMC é um colégio inclusivo? Por quê? Quais atitudes deveriam ser planejadas para que se possa combater a

---

<sup>61</sup> Para o desenvolvimento dessa atividade foram disponibilizados diferentes materiais, como canetas coloridas, revistas, lápis de cor, canetinhas...

exclusão, a discriminação e tornar o CMC um colégio inclusivo? E ainda deixassem suas impressões destes encontros do GTT.

Optei por um momento no qual os estudantes tivessem a oportunidade de inclusive não apresentarem nada, como aconteceu por parte dos estudantes, Frontier e Turquesa que preferiram ficar conversando.

O que impressionou foi o fato dos estudantes que optaram por não realizar nenhum tipo de registro sobre os encontros do GTT, continuarem a conversar sobre as temáticas trabalhadas e por consequência discutiram entre eles várias questões instigantes, tais como: Como será quando realmente chegar, por exemplo, um cadeirante no colégio? Como ele vai entrar em forma, nas formaturas do colégio? E nas aulas de educação física ele não vai participar? Neste momento a minha posição enquanto pesquisadora, quando as questões eram direcionadas a mim, foi de devolver a problemática aos estudantes, no sentido de fazer-lhes refletir sobre tais situações. Pareceu-nos que eles queriam ouvir o que a pedagoga do colégio tinha a dizer ao final de toda a discussão proposta pela pesquisadora. Como se fosse uma oportunidade de testar todas as informações construídas no GTT, que estavam fervilhando na cabeça de cada um e colocar em xeque a posição da instituição.

Foi muito interessante perceber que ao final de cinco encontros com diferentes enfoques sobre a questão da inclusão no CMC, o olhar destes estudantes começou a voltar-se para questões talvez antes não percebidas por eles. Possibilitou pensar no outro, no diferente, naquele que até esse momento não teve a oportunidade de estar aqui vivenciando desafios e experiências do CMC.

A estudante Summer (15 anos) após colorir todo o seu papel com lápis de cor, escreve:

*“O que foi essa experiência? Achei que não seria de muita utilidade, mas aqui eu pude **aprender muito**. Ouvir os pensamentos e sentimentos de cada um aqui que vivência a inclusão na prática é incrível! Até porque **aqui aprendemos que todos somos incluídos**”.*  
(SUMMER - 15 anos) [Grifos da estudante]

Evidencio no relato do estudante a necessidade de ações direcionadas aos estudantes e aos profissionais da educação. Por vezes, esteve presente em sua fala a necessidade de uma maior “*conscientização dos alunos, dos professores e monitores*”, no intuito de contribuírem para a adaptação de todos no colégio. Expõe,

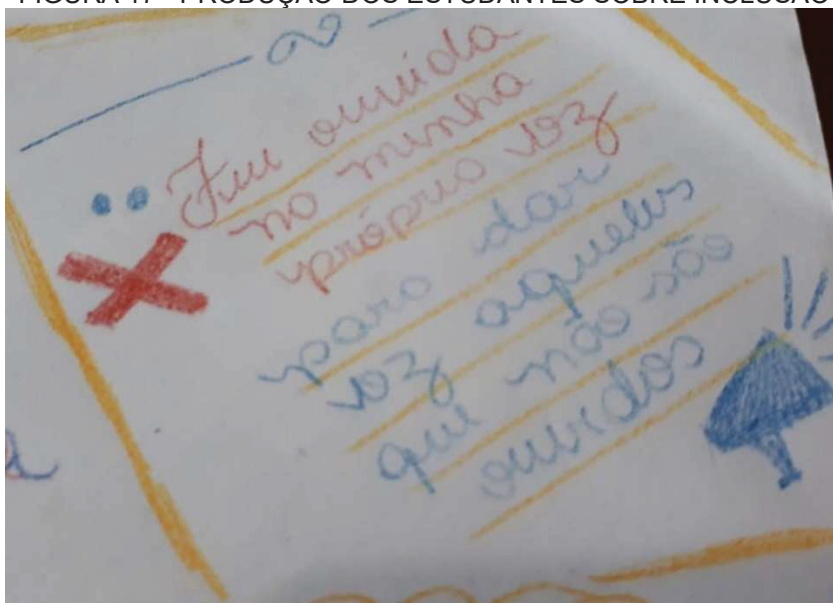


ainda, que é necessário “preparar o psicológico das pessoas” (FRONTIER - 12 anos).

Alícia (14 anos) afirma que “com um trabalho **conjunto** dos professores, alunos e funcionários, o colégio pode se tornar cada vez melhor” [grifo da estudante]. Ela sintetiza o seu entendimento sobre inclusão com o esquema e poema apresentado na figura a seguir:

Com o relato da estudante, pudemos refletir sobre os processos de construção da alteridade, processo pelo qual nos reconstruímos a partir da relação com o outro, nos encontros e desencontros com as opiniões que hora se aproximam hora se distanciam das que construímos diariamente. Summer ainda traz de forma registrada a sua impressão em relação às atividades desenvolvidas nos encontros do GTT, conforme consta na figura a seguir.

FIGURA 17 - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO



FONTE: Arquivos da autora (2018)

Destaco um posicionamento forte da estudante, impregnado de significados, ao retratar de forma alegre, colorida a sua satisfação. Apesar de não ser explicitado aos estudantes o objetivo de dar-lhes voz para que pudessem expressar-se, foi possível evidenciar que os próprios estudantes compreenderam a liberdade para posicionarem-se e serem ouvidos atentamente.

Também fez repensar o papel da pesquisadora, até que ponto as interferências propostas através das atividades foram pontuais ou ultrapassaram os limites, induzindo a reprodução de ideias prontas. Esta é uma questão que

constantemente é debatida ao tratarmos de pesquisa em ciências humanas, pois a neutralidade é impossível, uma vez que somos constituídos através do olhar e do posicionamento do outro, carregado de valores distintos, os quais permeiam toda a ação do sujeito.

Annabeth (16 anos), em relação à inclusão, expõe que:

*“É uma experiência nova a ser experimentada e com o tempo transforma o ambiente proporcionando mais experiências das quais qualquer um pode encarar na ‘vida lá fora’. Com estes novos desafios podemos semear mais fácil, novas correntes pensadoras em nossa massa para a população sobre convivência em sociedade, e quem sabe de uma vez por todas melhorar o mundo para todos” (ANNABETH – 16 anos).*

Sobre o CMC ser um colégio inclusivo a estudante expressa que:

*“O CMC não chega a ser 100% inclusivo. Ele pode ter os recursos para locomoção, apesar de serem um pouco falhos, mas a administração de material, por serem muito específicos e mais ‘elaborados’ pode ser que deem muitos problemas que o colégio não tem costume de resolver, inclusive rápido, e pode atrapalhar e atrasar mais o ensino desses alunos” (ANNABETH – 16 anos).*

A estudante do regular do CMC se posiciona em sua fala, como quem está fora deste processo de inclusão, como aquela que está do outro lado do muro, sensibiliza-se com a causa, ao mesmo tempo em que consegue perceber em si posicionamentos que devem ser revistos, entretanto, parece ainda não ter claro a inclusão como processo que engloba todos sem distinção.

Quanto às atitudes que deveriam ser planejadas para que se possa combater a exclusão, a discriminação e tornar o CMC um colégio inclusivo Annabeth afirma que o colégio deveria *“trazer mais projetos para conscientizar os alunos e trabalhar um senso crítico sobre essa nova experiência. Tem que colocar os alunos no centro, como liderança e para achar as melhorias vivenciar tudo na pele”* (ANNABETH – 16 anos). O relato da estudante revela grande consciência positiva em relação ao assunto, demonstra-se sensibilizada e ter entendimento de que a inclusão é sim possível e não depende apenas de acessibilidade arquitetônica, de locomoção como expõe, mas vai muito além disso. Tal relato dialoga com o exposto por Cardoso (2004, p.143), ao apontar *“a inclusão resulta em um complexo processo de integração, de mudanças qualitativas e quantitativas necessárias para definir e aplicar soluções adequadas”*. Assim, compreende-se ainda que:

O papel fundamental da escola no processo de inclusão escolar do aluno com NEE, não se resume apenas em poder desenvolver com eles

habilidades essenciais para a conquista de uma autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução como pessoa (CARDOSO, 2003, p.143).

Turquesa (15 anos) compreende *“Inclusão, como o próprio nome já diz, significa incluir a todos apesar das suas diferenças. Dar e garantir as mesmas oportunidades a todos”* Quanto ao CMC ser um colégio inclusivo, considera que *“ainda não é inclusivo, pois não foram realizadas reformas no modo de ensinar e não instruíram os alunos regulares para se tornarem receptivos aos diferentes”*. A estudante afirma que para combater a exclusão e a discriminação *“deve-se trabalhar a empatia e reciprocidade aos próximos”*.

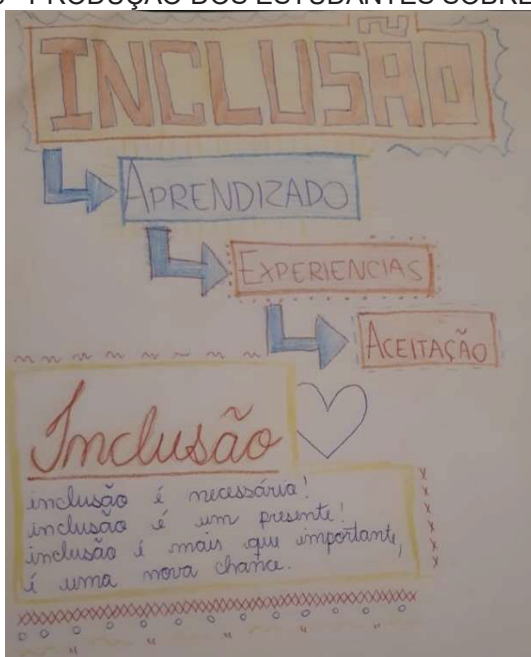
Convém justificar aqui a utilização do termo ‘alunos regulares’ pelos estudantes, uma vez que pressupomos não ser um termo tão usual por eles. Quando das interferências realizadas por mim, essa foi uma explicação utilizada para tratar da diferença entre público-alvo da educação especial e estudantes da rede regular de ensino.

Frontier (12 anos) ressalta que a inclusão *“é algo necessário e bom para promover igualdade entre as pessoas”*. O estudante reafirma o já exposto por Turquesa, ao colocar que quanto ao CMC ser inclusivo *“depende, pois só preparou a estrutura física, mas não preparou as pessoas e o método de ensino”*.

Evidencio no relato do estudante a necessidade de ações direcionadas aos estudantes e aos profissionais da educação. Por vezes, esteve presente em sua fala a necessidade de maior *“conscientização dos alunos dos professores e monitores”*, no intuito de contribuírem para a adaptação de todos no colégio. Expõe, ainda, que é necessário *“preparar o psicológico das pessoas”* (FRONTIER - 12 anos).

Alícia (14 anos) afirma que *“com um trabalho **conjunto** dos professores, alunos e funcionários, o colégio pode se tornar cada vez melhor”* [grifo da estudante]. Ela sintetiza o seu entendimento sobre inclusão com o esquema e poema apresentado na figura a seguir:

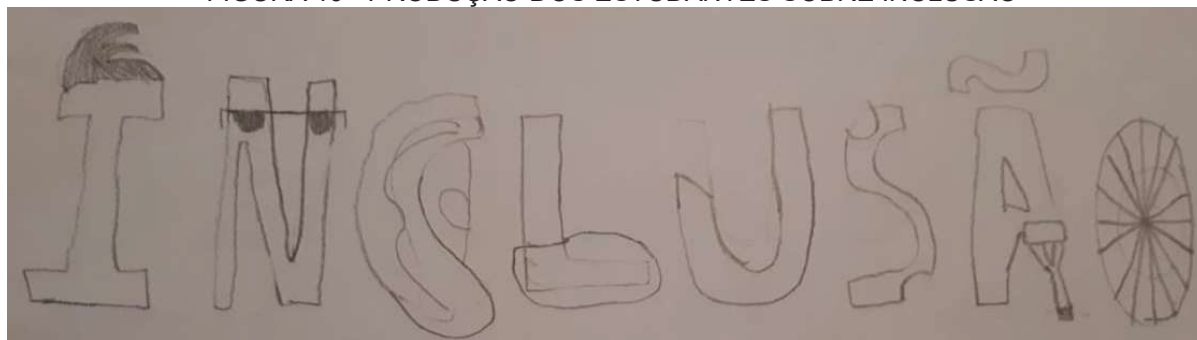
FIGURA 18 - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO



FONTE: Arquivos da autora (2018)

Junior (13 anos) utiliza a própria palavra ‘inclusão’ para representar de forma criativa o seu entendimento. Percebo em sua produção traços que representam algumas das deficiências, conforme a figura que segue:

FIGURA 19 - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO



FONTE: Arquivos da autora (2018)

O estudante em seu relato escrito, afirma que inclusão “é um objetivo bom, mas é difícil e até impossível de ser alcançado em certos locais”. Ao pensar no CMC, escreve que “é um colégio inclusivo, pois possui toda a estrutura para incluir pessoas com deficiência, mas as pessoas não estão preparadas para aceitar”. Como solução para a efetivação da inclusão no CMC, ressalta que são necessárias “mais experiências com pessoas deficientes e tirar de foco o bullying e colocar em foco a inclusão em si”.

Uma das produções que chamou a atenção foi a do estudante Sr Feijão, que traz algumas curiosas possibilidades de pensarmos seu posicionamento. Primeiro, pelo modo como utilizou a folha em branco para se expressar, o estudante desenhou um menino em uma cadeira de rodas no centro superior da folha sulfite, um desenho muito pequeno quando comparado ao tamanho do papel. Uma segunda questão deve-se ao fato de utilizar seu nome, o qual tem como uma das letras o J, que utilizou para iniciar o desenho da cadeira de rodas, sendo que poderia ter utilizado seu nome criado para representá-lo na pesquisa (Sr Feijão), que também tinha J na composição, entretanto nos parece proporcional à utilização do seu próprio nome. A terceira questão que merece destaque é a frase do estudante no centro inferior da folha “estava sem imaginação”.

FIGURA 20 - PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO



FONTE: Arquivos da autora (2018)

Annabeth (16 anos), em relação às discussões propostas, expõe que:

*“Apesar de ter sido uma experiência para aprender a dificuldade dos outros, vi muito de mim nas discussões de quarta-feira. Aprendi a me respeitar, a me entender, e acima de tudo concretizar uma maneira de nunca desrespeitar os outros nas suas próprias dificuldades, é assim que se consegue uma inclusão pura, não se cria do zero, se especifica preceitos já ensinados para todo ser humano com intuito de atingir a equidade e bem estar social” (ANNABETH – 16 anos).*

De modo geral, possibilitar aos estudantes exporem as suas percepções, dentro de cada representatividade da pesquisa (estudantes regulares, público-alvo e TFE) em relação ao processo de inclusão no SCMB, nos impõe pensar a partir das experiências vivenciadas pelo outro, do seu lugar e propriedade de fala. Nota-se um consenso comum, de que a educação inclusiva tendo em vista atender ao público-alvo da educação especial, é possível no CMC. Entretanto, os relatos nos mostram que ainda se trata de um campo desconhecido, pouco desbravado e que requer um olhar diferenciado, acolhedor.

Dentre os vários momentos de fala é evidente que os estudantes sempre mantiveram o seu discurso distante do que é a educação inclusiva, ou seja, nenhum deles se colocou, em momento algum como público-alvo da educação especial, nem mesmo os estudantes com AH/SD. Embora os estudantes compreendam que somos sujeitos dotados de características que nos tornam diferentes uns dos outros, para eles, o que define tal modalidade da educação é a presença de uma deficiência (seja física, sensorial ou intelectual).

Entre tantas reflexões pertinentes a serem pensadas ao longo da construção dos dados da presente pesquisa, o que mais me provoca é a constatação de que a educação inclusiva ainda se trata de um “problema” (a ser resolvido), um obstáculo para o CMC, bem como para todo o SCMB, devido ao caráter meritocrático que impera sobre tal instituição.

Essas são algumas das análises que levantadas com base nos dados construídos nos diálogos dos encontros do GTT, dessas percepções muitos outros aspectos podem ser considerados, o que deve levar-se em consideração é a importância da oportunidade de fala e disponibilização de um momento de escuta a esses estudantes, que muito podem contribuir para com a construção de uma política mais humanizadora de educação inclusiva.

Não se pode negar a possibilidade de haver no decorrer de todo trabalho de construção dos dados empíricos, a ocorrência de erros, de induções que podem ter sido cometidas, bem como das dificuldades e desafios enfrentados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Que mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria  
conversa, suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça  
metamorfose”  
(SKLIAR, 2006, p. 32).

Não há dúvidas que as políticas públicas, são os meios que efetivam a inclusão nas escolas, assim como compreendemos que é a escola o *lócus* da inclusão, uma vez que, essa instituição é o lugar de todos e para todos. Entretanto, ressaltamos a necessidade do desapego aos laudos, diagnósticos, decretos, emendas e portarias para que possamos comprovar, validar e ainda justificar o processo de inclusão dos estudantes na escola. As políticas são essenciais quando entendidas como trilhas orientadoras das ações da escola, mas não como fator determinante para a garantia ou não do direito à educação.

Retomamos então o problema de pesquisa que norteou todo estudo aqui tratado: Como o SCMB vem incorporando mudanças nas diretrizes político-pedagógicas do Colégio Militar de Curitiba? Quais as concepções dos estudantes em relação ao campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? E, como constituir a educação inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial em um sistema de ensino historicamente marcado pelo seu caráter meritocrático? Evidenciamos ao longo das leituras, das idas a campo e das análises dos dados produzidos, respostas que nos conduzem a grandes reflexões sobre o objeto desta pesquisa, o processo de implantação de uma política de educação especial com perspectiva inclusiva no âmbito do SCMB. Nosso objetivo procurou através do problema levantado, conhecer, compreender e analisar as concepções que norteiam a educação especial pela perspectiva da educação inclusiva no CMC.

Nesse contexto, observamos que o sistema de ensino dos CM é marcado por uma ideologia pautada nas tradições militares. Através das práticas cotidianas é que são sutilmente internalizados valores da doutrina militar, por isso os estudantes envolvidos nesse processo acabam não percebendo o quanto eles são determinantes em seus comportamentos, discursos e visões de mundo. Nesse processo de assimilação de preceitos atinentes ao meio militar, o sujeito acaba defendendo os valores e princípios próprios da instituição Exército Brasileiro como se fossem seus.



Assim, entendemos que a educação oferecida nas instituições militares, prepara seus estudantes tanto para as carreiras militares quanto para o exercício nas diversas profissões e funções públicas civis, mas sempre transmitindo e preservando os valores éticos, históricos e culturais da instituição. Assim as práticas educacionais acabam por conduzir e determinar o comportamento, o discurso e visão de mundo dos seus estudantes.

Diante de todo o contexto apresentado, refletimos sobre o caráter hegemônico disseminado nas instituições de ensino do SCMB, desconsiderando o contexto das diferenças de classe, sociais e ideológicas, bem como as diferenças relativas aos aspectos da inclusão escolar. Através das condutas rotineiras, bem como da apropriação do discurso praticado diariamente na instituição escolar, os quais reforçam os valores e éticas da cultura militar se produz “uma imagem da realidade de acordo com a doutrina/ideologia e o interesse do Exército, em detrimento de uma visão mais universalistas de mundo” (NOGUEIRA, 2014, p. 108).

Afirmamos, então, que os valores presentes na prática pedagógica do sistema educacional do Exército estão extremamente arraigados na cultura da instituição. De forma inconsciente ou não, o capital simbólico presente na estrutura pedagógica militar faz parte da rotina diária dos estudantes.

Compreendemos, dentro desse contexto, que a proposta pedagógica de ensino dos CM visa, de modo geral, colocar o estudante no centro do processo ensino-aprendizagem, priorizando o desenvolvimento de atitudes individuais que pretendem a assimilação de valores inerentes as tradições e culturas militares. Entretanto, este fato confronta com os princípios e pressupostos da inclusão, uma vez que, ela está pautada por “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008), bem como trabalha sobre a perspectiva da equidade, no intuito de superar o modelo hegemônico de educação e eliminar as formas de exclusão dentro e fora da escola e tornar o sistema educacional acessível para todos, independentemente da condição biopsicossocial de cada sujeito.

Quando pensamos nas mudanças nas normas internas, nas diretrizes curriculares, na estrutura escolar e na sua prática educacional do SCMB, levando em consideração a percepção dos estudantes do CMC, podemos compreender que embora o termo inclusão esteja em voga nos documentos que embasam toda a política de implantação da educação especial no âmbito do SCMB, assim como nos

documentos nacionais e internacionais que influenciam a política brasileira, da mesma forma, não podemos nos furtar em admitir que a prática no cotidiano de muitas escolas (sejam elas militares ou não), públicas ou privadas, ainda não efetiva uma política que honre a utilização, do termo inclusão em sua plenitude, especialmente se considerarmos o contexto epistemológico que fundamenta sua origem. O espaço, a presença de pessoas com deficiência, as obras de acessibilidade, o mobiliário, tudo isso, não é inclusão. A inclusão é a apropriação de instrumentos que permitam a pessoa fazer parte de uma comunidade e acima de tudo sentir-se parte dela.

Percebemos, diante das discussões travadas aqui, que a inclusão de estudantes público da educação especial no SCMB é um processo, que ainda precisa ultrapassar muitas barreiras para que possa galgar êxito. A quebra de paradigmas atrelados a essência constituída historicamente pelo caráter meritocrático desse Sistema de Ensino é uma das batalhas mais importantes a serem vencidas nesse contexto. Faz-se essencial romper com o paradigma da segregação como forma de tratamento igualitário e em seu lugar compreender que a educação inclusiva, surge para transpor as barreiras na educação de estudantes com deficiências, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a garantir-lhes o acesso não só porque a lei prevê, a participação não só pelo convívio social nos espaços do ensino regular e a aprendizagem não só de forma minimalista. Mas, que o acesso à participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, tornem-se também os pilares que sustentam esta instituição.

Enfatizamos, no decorrer do trabalho, os aspectos da diferença, como modo de pensar a educação de todos. Rodrigues (2016, p.82) ressalta que “a igualdade de oportunidades em educação começa pelo respeito, pela preservação e não pelo extermínio das diferenças”. Nesse sentido, podemos pensar diferença por dois aspectos distintos, pelo negativo, aquele que carimba, rotula os diferentes, igualando-os negativamente e separando-os em grupos discriminados, ou pelo aspecto positivo, aquele que trata os diferentes, simplesmente de forma diferente, de modo a valorizar suas individualidades e potencialidades.

Fator peculiar nesse contexto é a reflexão sobre o lugar da diferença. As dificuldades de cada um podem variar de acordo com o ambiente em que estamos imersos, o que nos conduz a pensar em duas questões estruturais que interferem

significativamente, primeiro nas variáveis de condição social, as quais somos submetidos ou que nos são impostas e, por segundo, nas variáveis de situação individual de cada sujeito. Assim, compreendemos os diferentes ambientes sociais, dentre eles a escola, como ambientes capacitantes ou incapacitantes de determinadas ações.

Ao problematizarmos a educação inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial em um sistema de ensino historicamente caracterizado por um caráter meritocrático, somos conduzidos a pensar a educação inclusiva como instrumento que busca promover o acesso, a permanência e a participação dos estudantes, considerando as suas possibilidades de aprendizagem, Cardoso (2003, p. 143), já enfatizou que os estudantes “...antes de serem especiais são alunos e sujeitos, suas necessidades só são especiais porque a sociedade, assim as considera...”. O que deve ser priorizado é um modelo de escola inclusiva que abomine as barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, etc) e que desnaturalize o modelo tradicional de se pensar e fazer educação em nosso país.

Este estudo apresentou, através do seu referencial teórico e dados produzidos em campo, o exercício de buscar tecer o diálogo entre os enunciados dos estudantes com as vozes sociais que constituem seus sentidos e contextos, de modo a evidenciar como os estudantes constroem e reconstroem suas percepções, seu entendimento sobre a educação inclusiva no cotidiano do CMC, e como se posicionam, frente às tensões de fazer parte desse processo.

Desde o desenvolvimento do primeiro encontro com os estudantes, em que tivemos como objetivo construir a identidade do estudante enquanto sujeito membro do CMC, muitas possíveis respostas surgiram, especialmente ao analisarmos o lugar de fala, a expressão que marcou a cena dialógica e o discurso dos estudantes, evidenciamos nesse processo que o sujeito está constantemente se constituindo, em um processo de construção de si pela e através da relação dialógica com o outro é um constante devir. Assim, o desenvolvimento das atividades propostas os convocou a uma tomada de posicionamento, a falarem de si, de seus sentimentos, de seus modos de ser e estar na escola e na sociedade.

Ao discutirmos com o GTT temas como “Preconceito, Deficiência e Diferença”, foi possível compreender (talvez de forma mais simplória) que os estudantes reconhecem o conceito da deficiência, bem como os desafios e dificuldades encontradas por estudantes público-alvo da educação especial,

principalmente no ambiente escolar. Foram destacadas, no grupo, grandes preocupações em relação a como os estudantes com deficiência se adaptariam no CMC, pois segundo o discurso do GTT, atualmente o CMC não está preparado para lidar com essas questões. O que nos provoca a pensar nas resistências, fragilidades e dificuldades dos profissionais da educação em atender da melhor forma “a todos e a cada um” dos estudantes diante de suas individualidades. Tínhamos como expectativa no encontro do GTT, promover também um debate referente aos significados do termo diferença e suas implicações na educação especial. A temática rendeu contribuições importantes, os estudantes demonstraram muito interesse pelo termo diferença, trouxeram ao grupo, relatos que foram tomando corpo a partir das interferências das vozes dos demais membros do grupo e se tornando um discurso, produto da interação dialógica. Por vezes a diferença entendida como algo natural, em outras como uma barreira que precisa ser ultrapassada para superação da lógica opressora.

No encontro com os estudantes em que discutimos sobre aprendizagem e direitos, com a intenção de levá-los a refletir sobre os direitos dos estudantes com deficiência, bem como, os desafios presentes no processo de aprendizagem escolar desses sujeitos público-alvo da educação especial. Nesse contexto, foi possível evidenciar através das expressões e relatos dos estudantes que “*cada pessoa tem uma forma de aprender diferente*” (ALÍCIA – 14 anos). Entretanto, de modo geral, todos os estudantes relatam que o processo educacional precisa de adaptações, tendo em vista que essas contribuam para a aprendizagem de todos aqueles com ou sem deficiência, pois quando respeitado o direito à diferença e ao tempo de aprendizagem de cada um, acabam todos sendo beneficiados com a promoção de um ensino que utilize técnicas variadas, visando o desenvolvimento da aprendizagem de todos.

As análises desenvolvidas com base nas produções do último encontro do GTT nos conduziram a reflexão sobre as contradições presentes e que retratam o cenário da educação especial, dos estudantes e do SCMB. Foi possível observarmos que o retrato do estudante construído pela perspectiva dos participantes, não corresponde ao retrato da educação especial, uma vez que, o modo como os estudantes se representaram, enquanto sujeitos de aprendizagem, não faz relação com o que representa o outro, o estudante público-alvo da educação especial. Evidencia-se, em contrapartida, que o perfil discente traçado pelos

estudantes é correspondente ao que caracteriza o estudante do CMC, entretanto nem o perfil discente e nem as características que retratam o CMC correspondem ou se aproximam do perfil identificado para os estudantes público-alvo da educação especial, marcando um espaço de evidente exclusão pela diferença imposta a esses estudantes.

Somos conduzidos a compreender que o discurso dos estudantes, que foi construído socialmente, é marcado por traços do que diz a família, o colégio e o meio social em que estão imersos, ou seja, o discurso reproduzido é a própria incorporação e reprodução das “regras” do meio no qual o estudante está inserido.

Ao problematizarmos a educação inclusiva para os estudantes público-alvo da educação especial em um sistema de ensino historicamente caracterizado por um caráter meritocrático, somos conduzidos a pensar a educação inclusiva como instrumento que busca promover o acesso, a permanência e a participação dos estudantes, considerando as suas possibilidades de aprendizagem, Cardoso (2003, p. 143), já enfatizou que os estudantes “...antes de serem especiais são alunos e sujeitos, suas necessidades só são especiais porque a sociedade, assim as considera...”.

Ressaltamos que a educação especial ao estar inserida no SCMB, e mais especificamente no CMC, deve agir como um mecanismo de ruptura da meritocracia, dando abertura a um processo de ensino com caráter inclusivo. Entretanto, compreendemos que romper com a base de uma construção histórica de uma determinada instituição é um processo longo e paulatino, assim como é a incorporação de políticas e práticas inclusivas, porém, verificando a gênese do SCMB, como consta no capítulo três deste trabalho, e a persistência e garra com que lutam os sujeitos público-alvo desta modalidade de ensino, é o que nos dá força para crermos que é possível fazer acontecer uma educação inclusiva e de qualidade dentro do SCMB, principalmente por termos observado grandes avanços na área, conforme consta nos Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba (CMC, 2018a).

Na arena de efetivação das recentes políticas e legislações da educação especial no SCMB, não há como deixarmos de fazer referência sobre a forte influência da PNEEPEI (BRASIL, 2008), na construção de tais documentos internos. Uma vez que, a PNEEPEI (2008) “simbolizou no debate político educacional uma proposta contundente: um documento de conteúdo incisivo, cuja finalidade parece

ter sido “educar o consenso’ acerca de uma proposta para a educação especial nacional” (GARCIA, 2017, p.51). A importância e consistência de tal política, é reafirmada ao assumir a forma coercitiva do decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), regulamentando legalmente aspectos de extrema relevância que a política anunciava.

De modo geral podemos ressaltar que a PNEEPEI (BRASIL, 2008), trouxe contribuições que marcaram uma década, o caráter inclusivo o qual revestiu a educação especial, adentrou a escola regular de forma a reorganizar a rotina das salas de aula no que tange o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. Garcia (2013), sobre as mudanças ocorridas em relação à modalidade educação especial ao longo da década, expõe:

“A sua inserção formal na educação básica e na educação superior; a definição do público-alvo como aquele constituído por alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento; a SRM como o locus por excelência do trabalho da modalidade; as características de complementaridade e transversalidade à educação nacional; a definição do professor especializado como professor do AEE, retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa – AEE – a marca de uma multifuncionalidade” (GARCIA, 2013, p.116).

Compreendemos, portanto, que nos últimos dez anos a PNEEPEI (BRASIL, 2008) modificou de forma benéfica a estrutura do sistema educacional brasileiro, no sentido de torná-lo inclusivo, contribuindo em um processo de adequação às grandes diretrizes que orientam as políticas sociais e educacionais no aspecto mais abrangente da sociedade.

No decorrer da finalização desse estudo, o governo federal, sob a gestão do Presidente Michel Temer (05/2016 a 12/2018), anunciou uma proposta de atualização da PNEEPEI (BRASIL, 2008), fato que tem gerado grandes preocupações para os estudiosos da educação especial na atualidade. Instituições tem se manifestado publicamente em relação a tal processo de reformulação, questionando ao que nos parece uma investida do Governo Federal contra os avanços da inclusão escolar.

Diante de tal proposta de atualização o MEC disponibilizou para toda sociedade (pais, alunos, instituições de ensino e pesquisadores da área) um canal para consulta pública, no intuito de reunir a opiniões que possam contribuir com o processo de atualização das políticas voltadas à educação especial. O documento

ficou disponível para receber sugestões do público durante o período de 06 a 21 de novembro de 2018. O resultado dessa consulta, seria consolidado e encaminhado para aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Sobre essa possível atualização da PNEEPEI, a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), após um debate acumulado referente ao tema da educação especial, sobretudo por meio da constituição de um Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT 15), manifesta-se em sua página eletrônica. Em nota<sup>62</sup>, a ANPEd repudia qualquer iniciativa de revisão da política de educação especial no Governo do Presidente Michel Temer, uma vez que tal gestão apresenta “baixo índice de representatividade e aprovação popular”, além do mais esse governo encontra-se no período final de seu mandato e “estamos em um ano eleitoral para Presidência da República, Congresso Nacional, Governos Estaduais e Assembleias Legislativas dos Estados da Federação”, para tanto a ANPEd considera “inapropriado e ilegítimo que uma revisão/atualização da Política de Educação Especial seja realizada nesse momento” (ANPEd, 2018).

A Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) também apresenta matéria<sup>63</sup> em sua página eletrônica sobre debate na câmara referente PNEEPEI. A matéria expõe que a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Câmara dos Deputados juntamente com a Comissão de Educação para discutir a atualização da Política, promoveram um Seminário que contou com a presença de especialistas, sociedade civil e representantes governamentais.

Na oportunidade foi enfatizado pela deputada Mara Gabrilli, a qual propôs tal debate, que “os dez anos de implementação da Política Nacional de Educação Especial trouxeram muitas conquistas”, de modo a possibilitar que muitos estudantes viessem a exercer sua cidadania, embora muito ainda seja preciso melhorar. Durante o seminário enfatizou-se que a PNEEPEI, criada em 2008, “surgiu para acompanhar os avanços do conhecimento no sentido de constituir políticas

---

<sup>62</sup> Matéria na íntegra, publicada em 02 de julho de 2018, encontra-se disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-sobre-possivel-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial>>. Acesso em 11/02/2019.

<sup>63</sup> Matéria na íntegra, publicada em 08 de novembro de 2018, encontra-se disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/08-11-2018-19-21-politica-nacional-de-educacao-especial-e-tema-de-debate-na-camara>>. Acesso em 11/02/2019.



públicas para a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos” (UNDIME, 2018). Nesse contexto, a matéria evidencia que estes dez anos da PNEEPEI foram significativos para a educação especial, desta forma, parar para refletir, analisar e mudar uma política é algo muito sério que envolve um grupo expressivo da população do país.

Em matéria publicada em 12 de maio de 2018, na página eletrônica Inclusão Já<sup>64</sup>, destacamos um enfático posicionamento de estudiosos da educação especial em relação a esta proposta de atualização da PNEEPEI, a matéria enfatiza que tal notícia foi recebida com indignação, uma vez que é infundada a necessidade de atualização da política. Foi ressaltado ainda, que a PNEEPEI “foi fundamentada na Constituição Federal de 1988 e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, sendo esta última norma constitucional”. Nesse sentido, de acordo com a lei, os sistemas educacionais devem ser inclusivos, e retroceder nesse aspecto fere a integridade das pessoas com deficiência (INCLUSÃO JÁ, 2018).

De forma similar, o Ministério Público Federal também se manifesta em sua página eletrônica<sup>65</sup> em 29 de junho de 2018, anunciando o envio para o ministro da educação de um documento com recomendações para que este se abstenha de produzir qualquer alteração na PNEEPEI “que esteja em desconformidade com os parâmetros constitucionais e legais que tratam do tema”. Segundo a matéria postada, dentre outros aspectos, o documento recomenda ao MEC “que antes da submissão à consulta pública de qualquer proposta de alteração da PNEEPEI, deverão ser previamente ouvidos os estudantes com deficiência” (MPF, 2018).

Dentre os apontamentos realizados, pelo MPF são apresentados números que representam a efetivação da educação inclusiva no Brasil. É afirmado ainda, que “a PNEEPEI constitui um marco na garantia da matrícula das pessoas com deficiência nas escolas regulares, assegurando o acesso ao ensino comum e ao atendimento educacional especializado” (MPF, 2018).

De modo enfático Mantoan (2018), em documento intitulado “Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

---

<sup>64</sup> Matéria na íntegra, publicada em 12 de maio de 2018, encontra-se disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2018/05/12/o-ministerio-da-educacao-quer-reformar-a-politica-de-inclusao-escolar/>>. Acesso em 11/02/2019.

<sup>65</sup> Matéria na íntegra, publicada em 29 de junho de 2018, encontra-se disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/recomendacao-ao-mec-quer-evitar-desmonte-na-politica-nacional-de-educacao-inclusiva>. Acesso em 11/02/2019.

Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)”, também manifesta sua crítica à proposta de reformulação. “A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um fato” (MANTOAN, 2018, p. 30). Entretanto, só é de fato, pelas inúmeras conquistas na área, a ressaltar pela razão de a educação especial ter deixado de ser uma modalidade substitutiva do ensino comum para pessoas com deficiência, tornando-se uma modalidade transversal e complementar/suplementar da formação do aluno com deficiência; Ainda, ao fato da criação do AEE, da formação do professor de AEE, sendo um professor articulador, que estuda os casos e busca e produz apoios e recursos para quebrar barreiras que resultam em situações de deficiência. Desta forma, é necessário serem repensadas ações que possam ser prejudiciais a integridade e desenvolvimento da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

Por fim, ressaltamos que a sociedade precisa avançar, garantindo que se cumpra nossa Constituição, sem exceções. A educação inclusiva é uma das ferramentas que tira da invisibilidade as pessoas com deficiência, e a lei, por si só, não garante tal direito. É preciso tornarmos o mundo mais humano, é preciso que sejamos mais humanos. A educação inclusiva está imersa em um campo turbulento de batalhas constantes e para vencermos cada uma delas, precisamos trabalhar baseados nos direitos humanos.

Outrossim, destaco que partir deste estudo certamente abre-se portas para novas discussões. Uma importante questão que surgiu no decorrer desta pesquisa e merece maior aprofundamento refere-se ao continuo acompanhamento das práticas pedagógicas, das adequações curriculares e dos processos de avaliação deste público que muito recentemente vem conquistando o acesso nos colégios do SCMB, mas, que necessita também de condições adequadas para que possa participar e aprender com os demais. Contribuições na área da efetivação das políticas apresentadas, bem como problematizações ligadas ao “fazer” dessa modalidade de ensino no cotidiano escolar junto ao estudante público-alvo da educação especial são contextos de extrema importância que merecem investigações detalhadas. Para tanto, consideramos que o presente estudo necessita de continuidade em trabalhos futuros, uma vez que a associação das temáticas educação especial/inclusiva e Sistema Colégio Militar do Brasil é ainda muito nova, exigindo estudo e aprofundamento o que requer inesgotáveis contribuições científicas.

Não há outra forma de concluir este estudo, que não seja, sem concordar e reafirmar o que disse singelamente a estudante Summer (15 anos) no último encontro do GTT *“O que foi essa experiência? Achei que talvez não seria de muita utilidade, mas aqui eu pude aprender muito[...]”*.

## REFERÊNCIAS

### FONTES BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998. P. 11-30.

ARTILES, Alfredo J.; KOZLESKI, Elizabeth B.; GONZALEZ, Taucia. Para Além da Sedução da Educação Inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural. **Revista Teias – Movimentos sociais processos de inclusão e educação**. V. 12, n. 24, p. 285-308, jan./abr. 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. (6ª ed. Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16 ed., M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad. São Paulo: Hucitec, 2017. (Trabalho original publicado em 1929).

BAUMEL, Roseli Cecília R. de C. **Educação Especial: do Querer ao fazer**. 1ª edição São Paulo: Avercamp, 2003.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 9-32. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 41-56, Sept. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 15/07/2017.

CARDOSO, Marilene da S. **Aspectos Históricos da Educação Especial**: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. In: STOBBAUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. (Org.) Educação Especial: em direção à educação inclusiva. 2ª edição. p. 137 a 144. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CAREGNATO, Rita Catarina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006, Out-Dez; 15(4): 679-84. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em 26/05/2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CELESTINO, Sabrina. Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar: Refletindo sobre a importância de ações interdisciplinares e intersetoriais. **Revista Científica Fundação Osório** (2017) Volume2 (1):28-37. Rio de Janeiro – RJ, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/happy/Downloads/21-64-1-PB.pdf>. Acesso em 17/07/2017.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência**: a crítica feminista. Brasília: Letras Livres, 2003. (Série Aniz, 28).

EXÉRCITO BRASILEIRO. Desafio Global do Conhecimento: Inclusão e Acessibilidade. **Revista Verde-Oliva Digital**. Centro de Comunicação Social do Exército. Brasília-DF, Ano XLIV, Nº 239, dezembro 2017. Disponível em:<<http://pt.calameo.com/read/00123820683f8f9f74bce>>. Acesso em 24/02/2018.

\_\_\_\_\_. A trajetória da mulher no Exército Brasileiro. **Revista Verde-Oliva Digital**. Centro de Comunicação Social do Exército. Brasília-DF, Ano XLIV, Nº 237, julho de 2017a. Disponível em:<<http://www.eb.mil.br/web/revista-verde-oliva>>. Acesso em 24/08/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Braço Forte – Mão Amiga**. Brasília, 07 fev 2018. Disponível em:<[www.eb.mil.br/web/noticias/noticiario-do-exercito/-/asset\\_publisher/MjaG93KcunQl/content/seminario-de-educacao-inclusiva-amplia-capacidade-para-atendimento-a-alunos-com-necessidades-especiais-](http://www.eb.mil.br/web/noticias/noticiario-do-exercito/-/asset_publisher/MjaG93KcunQl/content/seminario-de-educacao-inclusiva-amplia-capacidade-para-atendimento-a-alunos-com-necessidades-especiais-)>. Acesso em 25/08/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Braço Forte – Mão Amiga**. Brasília, 20 jul 2018a. Disponível em:<[www.eb.mil.br/web/noticias/noticiario-do-exercito/-/asset\\_publisher/MjaG93KcunQl/content/capacidade-dos-recursos-humanos-para-a-educacao-inclusiva-no-sistema-colegio-militar-do-brasil-avanca-em-curitiba/8357041](http://www.eb.mil.br/web/noticias/noticiario-do-exercito/-/asset_publisher/MjaG93KcunQl/content/capacidade-dos-recursos-humanos-para-a-educacao-inclusiva-no-sistema-colegio-militar-do-brasil-avanca-em-curitiba/8357041)>. Acesso em 25/08/2018.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FEITOSA, Alessandra M. G. A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no SCMB: o currículo escolar como paradigma da mudança. In: CUNHA, Karenine M. R.; RAMOS, Luís Felipe S. (org.). **Educação Inclusiva: Avanços e desafios**. Série Humanis – Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC), 2017.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: Reflexões introdutórias. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FIGUEREDO, Carla Janaina. A alteridade constitutiva em aulas de inglês como língua-cultura estrangeira: a perspectiva do princípio dialógico bakhtiniano. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 68-87, Jan/Jun. 2012. p. 68 – 87. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8846>. Acesso em 14/07/2018.

FREITAS, Maria Tereza; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. **Coleção Questões da Nossa Época**, volume 107. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.3, p. 299-316. Marília, Set-Dez, 2006.

\_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119. Jan-Mar, 2013.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis-SC: UFSC - CED – NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba M. C.; VAZ Kamille. O professor de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. **Revista Científica regional da ANPED – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. UFPR, Curitiba-PR, julho de 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22\\_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf). Acesso em 13/06/2017.

GIROTO, Claudia R. M.; POKER, Rosimar B.; OMOTE, Sadao (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GÓES, Ricardo Shers. **O direito à educação**: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008). Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009. 65 f.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O Discurso, a Análise de Discurso e a Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo na Gestão Intercultural. **Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social - CIAGS**. Cadernos Gestão Social, Salvador, v.2, n.1, p.09. 26, set.dez. 2009. Disponível em: [www.cgs.ufba.br](http://www.cgs.ufba.br). Acesso em 27/05/2017.

GRACINDO, Regina Vinhaes; MARQUES, Sorniza Correa; PAIVA, Olgamir Amância Ferreira. **A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola**. Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 20, p. 5-25, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5368/4473>>. Acesso em 08/09/2016.

INCLUSIVE - Inclusão e Cidadania. **Para PRR5, colégios militares devem aceitar alunos com deficiência**. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/19270>>. Acesso em 25/08/2018.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/8124/9331>>. Acesso em 10/10/2017.

JOSÉ FILHO, Pe M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Pe. M; DALBÉRIO, O. **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP- FHDSS, p. 63-75, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/2000, p. 41-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v20n50/a04v2050.pdf>>. Acesso em 13 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec. [online]**. 2011a, vol.17, n. spe1, p. 41-58. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev. [online]**. 2011b, n.41, pp.61-79. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602010>> ISSN 0101-7330. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

LOPES, M.C.; FABRIS, E.H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos Universitários. **Estudos de Psicologia**, vol. 21, núm. 4, outubro - dezembro, 2016, p. 477-488. Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26150936012>>. Acesso em 15/10/2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.



\_\_\_\_\_. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Morin (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006a.

\_\_\_\_\_. O Direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. LEPED FE/UNICAMP, 2018. Disponível em: <<http://paulopimenta.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Texto-de-análise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-PNEEPEI-FINAL-1.pdf>>. acesso em 11/02/2019.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, Cezar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizado escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.7 –23.

MARQUES, Jairo. Com doença degenerativa, general diz ter 'forças' para comandar o Exército. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 07/01/2018. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/01/1948606-com-doenca-degenerativa-general-diz-ter-forcas-para-comandar-o-exercito.shtml>>. Acesso em 24/02/2018.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial sobre no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 de agosto 2017.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Laura Ceretta. A Universidade e o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Reflexões e Proposições. In: RIBEIRO, Maria Luisa S. e BAUMEL, Roseli C. Rocha de C (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. 1ed. São Paulo: Avercamp, 2003, v. 1, p. 01-191.

NASCIMENTO, Aniele. Colégio Militar de Curitiba abre processo seletivo segunda-feira com vagas para deficientes. **Gazeta do Povo**. Curitiba 20/07/2018 (10h35). Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/colégio-militar-de-curitiba-abre-processo-seletivo-segunda-feira-com-vagas-para-deficientes-43e6q4b2jeh4zuphnunymaopj>> Acesso em 05/08/2018.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar: Uma Leitura da Educação no Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Mato Grosso do Sul – MS, 2014.

OLIVER, M. Understanding Disability: from theory to practice. Macmillan; 1996.

PAN, Miriam. O direito à diferença: Uma Reflexão Sobre a Deficiência Intelectual e Educação Inclusiva. 1ª Ed. Curitiba: **Inter Sabres, (Série Inclusão Escolar)**, 2013.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Contribuições para um pensar sociológico sobre a deficiência**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Carlos – SP, 2012. 231 f.

PNUD, IPEA, FJP. Desenvolvimento Humano para Além das Médias. ISBN: 978-85-88201-45-3. 127 f. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/20170530\\_PNUD\\_ParaAlemdasMedias\\_alta.pdf](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/20170530_PNUD_ParaAlemdasMedias_alta.pdf)> Acesso em 14/01/2019.

REZENDE, Thelmy Arruda. **Meninas! Aqui? A experiência constitutiva das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília: 1989 – 1995**. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas (IH), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009. 267 f.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos e Inclusão**. 1ª Edição. Porto: Profedições, Lda./ Jornal a Página, junho de 2016.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Késia Cosendey Sindra Mescolin. **Educação Multicultural: o Desafio da Inclusão do Público Alvo da Educação Especial no Ensino Militar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Centro de filosofia e ciências sociais. Rio de Janeiro, 2016. 99 f. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/dKesia.pdf>>. Acesso em 02/07/2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. p. 8-16. 2007.

SHAKESPEARE, Tom. The Social Model of Disability. In: DAVIS, Lennard J. (Ed.). **The disability studies reader**. Taylor & Francis, 2006. p.197 – 204.

SCHNEIDER, Magalis B. D. Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo. **Educação On-line**. Agosto/2003. Disponível em: <[http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=76:subsídios-para-acao-pedagogica-no-cotidiano-escolar-inclusivo&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17](http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76:subsídios-para-acao-pedagogica-no-cotidiano-escolar-inclusivo&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17)>. Acesso em 17/10/2017.

SILVA, Luciene Maria. A deficiência como expressão da diferença. **Educ. rev.** n. 44 Belo Horizonte dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>> Acesso em 17/06/2017.

SILVEIRA, Andréa Rebouças Matias; SILVA, João Aureliano Cordeiro. É Possível Ser Plenamente Inclusivo no Sistema Colégio Militar do Brasil? **Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza – EDUCARE**. Fortaleza – CE. Ano 6 - Nº. 10, p. 60-69 - Nov/2014. Disponível em: <[http://www.cmf.eb.mil.br/revista\\_educare/RevistaEducareCMF\\_NOV2014.pdf](http://www.cmf.eb.mil.br/revista_educare/RevistaEducareCMF_NOV2014.pdf)>. Acesso em 02/07/2017>

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

\_\_\_\_\_. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e-novas-fronteiras em educação. **Proposições**, v. 12, n. 2-3, p. 11- 21, jul.-nov. 2001

\_\_\_\_\_. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". In: **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>>. Acesso em 14/03/2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

TERRA. **MPF defende alunos com deficiência em colégio militar**. 25 de abril de 2011. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/mpf-defende-alunos-com-deficiencia-em-colegio-militar,79981a4045cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em 25/08/2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LORROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1.ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WERNER, D. **Nothing about us without us**: developing innovating technologies for, by and with disabled persons. Disponível em: <<http://www.dinf.ne.jp/doc/english/global/david/dwe001/dwe00101.htm>>. Acesso em: 28/09/2018.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e Alteridade: Reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia & Sociedade**; 17 (2): 99-104; mai/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf/%3E>> Acesso em 14/07/2018.

## DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 02/07/2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Resolução CNE/CEB 4/2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília - DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm)>. Acesso em 25/01/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais — Adaptações Curriculares**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2. ed. Atualizada. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, jul. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 28/07/2018.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 28/07/2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite**. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em 20/01/2018.

\_\_\_\_\_. **Minuta da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida**. Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Ministério da Educação - MEC. Brasília, DF, setembro de 2018.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>>. Acesso em 14 de dezembro de 2017.

## DOCUMENTOS DO SCMB

BRASIL. Lei n. 9.786 de 08 de fevereiro de 1999. **Dispõe sobre o ensino no Exército e dá outras providências**.

COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA. Colégio Militar de Curitiba. **Manual do Aluno**, 2018. Disponível em: <<http://www.cmc.eb.mil.br/index.php/legislacao>> Acesso em: 15/07/2018.

COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA. **Relatórios de Situação do Projeto Educação Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba**. Escritório de Gestão e Projetos do CMC, 2018a.

COMANDO DO EXÉRCITO. Departamento de Ensino e Pesquisa. Portaria 042 de 06 de fevereiro de 2008. **Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências**.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno Dos Colégios Militares-RI/CM**. 2011. Disponível em: <[http://www.cmf.ensino.eb.br/avisos/matricula/ricm\\_2003.pdf](http://www.cmf.ensino.eb.br/avisos/matricula/ricm_2003.pdf)> Acesso em 26/08/2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 183-EME, de 6 de setembro de 2013. **Aprova a Diretriz Reguladora das Atividades a serem desenvolvidas pelo GT instituído para estudar e propor medidas referentes ao ingresso de alunos com deficiência no SCMB**. MD, DF, 6 set. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/be37-13.pdf>> Acesso em: 15/07/2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 246-EME, de 16 de outubro de 2014. **Aprova a Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no SCMB**. MD, DF, 16 out. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/be43-14%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/be43-14%20(3).pdf)> Acesso em: 15/07/2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 061-Cmt-Ex, de 4 de fevereiro de 2015a. **Inclui o Parágrafo Único no art. 44 do Regulamento dos Colégios Militares (R-69)**. MD, DF, 4 fev. 2015a. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/be7-15%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/be7-15%20(4).pdf)> Acesso em: 15/07/2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 098-Cmt-Ex, de 13 de fevereiro de 2015b. **Aprova as Normas para o Ingresso de Candidatos com Necessidades Educacionais Especiais nos Colégios Militares (CM) Integrantes do Projeto Educação Inclusiva no SCMB**. MD, DF, 13 fev. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/falar/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bwe/TempState/Downloads/be9-15%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/falar/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bwe/TempState/Downloads/be9-15%20(1).pdf)>. Acesso em: 15/07/2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 130-DGP, de 13 de junho de 2017. **Altera dispositivos das Normas Técnicas sobre as Perícias Médicas no Exército (NTPMEx)**. Boletim do Exército nº 25/2017. Brasília-DF, 23 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Portaria nº 053-DECEX, de 18 de maio de 2016a. **Aprova a Diretriz que define o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB EB60-D-08.001)**. Separata ao BE nº 22/2016. MD, DF, 18 MAI 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 239-DGP, de 9 de novembro de 2016b. **Aprova as Instruções Reguladoras do Programa de Apoio à Pessoa com Deficiência (PAPD) no âmbito do Comando do Exército (EB30-IR-50.014)**. Boletim do Exército nº 46/2016 Brasília-DF, 18 de novembro de 2016.



DEPA. Diretoria da Educação Preparatória e Assistencial. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB.** Rio de Janeiro, julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Diretoria da Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil.** Rio de Janeiro, julho de 2015a.



**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – FOTOS REFERENTES ÀS OBRAS DO PROJETO DE ACESSIBILIDADE NO CMC**

Fachada do prédio do pavilhão de Ensino (Antes)	Fachada do prédio do pavilhão de Ensino (Atual)
	

<p>Elevador de acesso ao Pavilhão de Ensino (Atual)</p>	
<p>Elevador de acesso ao Pavilhão de Ensino (Início das obras)</p>	



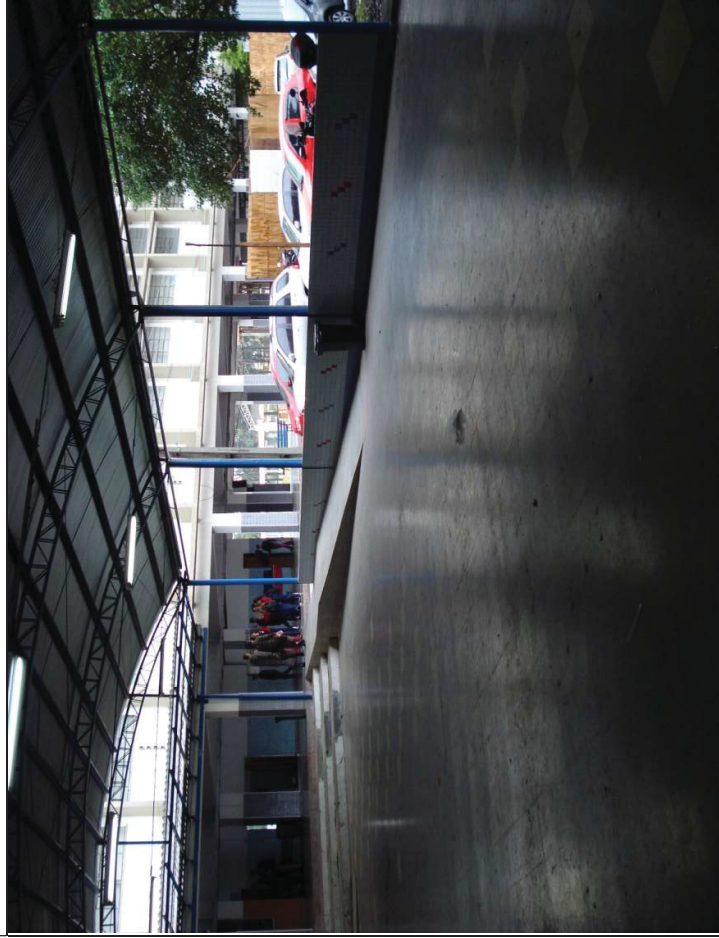
Palanque de Formaturas (Início das obras)



Palanque de Formaturas (Atual)



**Cantina (Início das obras)**



**Cantina (Atual)**



**Banheiros do Pavilhão de Ensino (Antes)**



**Banheiros do Pavilhão de Ensino (Atual)**





SAEE (Atual)	Sala de Recursos Multifuncionais (Atual)
	

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE TRABALHO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GTT

**ROTEIRO DE TRABALHO - GTT 1**

**Tema:** Identidade e Alteridade

**Data:** 14/03/2018

**Hora:** 14:00 às 15:00

**Objetivo:** Provocar a reflexão sobre a identidade do estudante seu pertencimento ao CMC

**Questões Norteadoras:**

Primeiro contato – Vínculo com o grupo.

Apresentação da pesquisadora para a turma e dos alunos entre si. Roda de conversa sobre o objetivo desta pesquisa e autobiografia

**Proposta 1: Dinâmica do Autorretrato.** Através das imagens das revistas, vamos trabalhar com recorte e colagem e nos representar através da construção de um autorretrato. Independentemente das habilidades artísticas, a intenção é estimular novas formas de apresentação de si mesmo. O objetivo da montagem do autorretrato é responder a seguinte pergunta – Quem sou eu?

Após cada um construir o seu autorretrato, vamos fazer um círculo e nos apresentarmos aos nossos colegas do grupo.

**Proposta 2:** Espalhar no centro do círculo papéis com adjetivos diversos a fim de que cada um selecione os que mais se identifica para realizar a sua apresentação.

**Questões para debate: Quem é você? Qual a sua identidade?**

- Como você se vê? Fale sobre você na escola, na família e na sociedade ( )
- Quais suas maiores virtudes? ( )
- Quais seus defeitos?
- Como você vê os outros (colegas, amigos, professores)? ( )
- Como os outros me veem (colegas, amigos, professores)? ( )
- Suponhamos que você tenha de se descrever para uma pessoa que não o conhece. Que qualidades e defeitos você mencionaria?
- Vamos pensar juntos em um tema do qual cada um irá tirar um personagem que o representará no decorrer da pesquisa. ( )



## APÊNDICE C – ROTEIRO DE TRABALHO DO SEGUNDO ENCONTRO DO GTT

### ROTEIRO DE TRABALHO - GTT 2

**Tema:** Preconceito e Deficiência

**Data:** 21/03/2018

**Hora:** 14:00 às 15:00

**Objetivo:** Discutir o conceito dos termos preconceito, discriminação, exclusão, *bullying* e deficiência, ilustrando situações cotidianas.

**Proposta 1:** Trecho do filme **Como estrelas na terra**, que retrata uma cena de *bullying* na escola.

**Questão para debate: Quais são as percepções dos alunos do CMC em relação ao preconceito, a discriminação, a exclusão e o *Bullying*?**

- O que é preconceito, o que é discriminação? ( )
- Quando eu me sinto discriminado ou inferiorizado no CMC? ( )
- O que leva alguém a discriminar ou ser preconceituoso com outra pessoa? ( )
- O que uma ação discriminatória, preconceituosa pode causar em um colega na sala de aula? Que consequência pode acarretar? ( )
- O que pode ser feito na escola para que se possa combater a exclusão e a discriminação? ( )
- Você já presenciou ou sofreu discriminação, preconceito ou sentiu-se excluído por causa de alguma diferença ou dificuldade de aprendizagem?
- Como é minha relação no CMC com os meus colegas e professores? ( )
- O que é *bullying*? ( )
- Você já foi vítima de *bullying* no CMC? ( )
- Você já provocou ou presenciou alguma cena de *bullying* no CMC? ( )
- Como evitar o *bullying* no CMC? ( )
- Quais atitudes deveriam ser planejadas para reduzir ou acabar com o *bullying* no CMC? ( )
- Como o CMC pode desenvolver atitudes de valorização e respeito às diferenças de cada um? ( )

**Proposta 2:** Realizar a leitura e discussão do texto sobre **deficiência** e assistir a curta metragem Porque Heloisa para discussão.

Entregar para cada estudante um papel com o nome de uma deficiência para que possamos discutir em grupo sobre cada uma das deficiências.

**Questão para debate: Quais são as percepções dos alunos do CMC em relação à Deficiência?**

- O que é deficiência? ( )
- Quais são as características de uma pessoa com deficiência? ( )
- Quais são os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência na escola? ( )
- Como você lida com uma pessoa deficiente? ( )
- Quais são as barreiras à aprendizagem e à participação das pessoas com deficiências no CMC?
- Para você, o que significa necessidades educacionais especiais? ( )
- Para você, o CMC tem alunos com deficiência? ( )
- Qual é o melhor local para os estudantes com deficiências aprenderem?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE TRABALHO DO TERCEIRO ENCONTRO DO GTT

**ROTEIRO DE TRABALHO - GTT3**

**Tema:** Diferença e Deficiência

**Data:** 28/03/2018

**Hora:** 14:00 às 15:00

**Objetivo:** Debater significados dos conceitos diferente/diferença e suas implicações na educação especial

**Atividade 1:** Assistir ao vídeo com a música **Ser diferente é normal**

**Questão para debate:** O que significa ser diferente? O que é educação especial?

- O que você pensa sobre ser diferente? ( )
- Você se sente diferente dos demais? ( )
- Quais são os direitos das pessoas diferentes? ( )
- O que é educação especial? ( )
- Para quem é a educação especial? ( )
- O CMC é um colégio inclusivo? ( )
- Como você se sente incluído no CMC? ( )
- Se você pudesse melhorar o CMC, o que você mudaria? ( )

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE TRABALHO DO QUARTO ENCONTRO DO GTT

### ROTEIRO DE TRABALHO - GTT 4

**Tema:** Aprendizagem e direitos

**Data:** 04/04/2018

**Hora:** 14:00 às 15:00

**Objetivo:** Refletir sobre os desafios presentes na aprendizagem escolar; compreender quais são os direitos dos estudantes com deficiência.

**Atividade 1:** Apresentar para o grupo o curta-metragem as cores das flores. Provocar para pensar nas outras deficiências e nas formas de aprendizagem. Espalhar no círculo, no chão imagens de pessoas deficientes que superaram a sua condição e são grandes profissionais.

**Questão para debate:** Que desafios estão presentes na minha aprendizagem? Quais os direitos do estudante com deficiência na sala de aula?

- Você gosta de estudar? ( )
- O que significa para você aprender? ( )
- Quando que você sente prazer em aprender? ( )
- Como você aprende?
- Você entende que cada um aprende de uma forma diferente? ( )
- Quais são as melhores práticas que os seus professores lhe proporcionam para desenvolver a sua aprendizagem (vídeo, livro, aula expositiva, passeio? ( )
- Quais os direitos do estudante com deficiência na sala de aula?
- Porque alguns estudantes precisam de suportes diferenciados para aprender? ( )
- Quais são os direitos dos estudantes com deficiência? Você concorda? ( )
- Você sente dificuldades para aprender determinado conteúdo? ( )
- Quais são os maiores desafios para desenvolver a aprendizagem no CMC? ( )
- Que atitudes você mudaria, para melhorar a sua aprendizagem? ( )
- O que você faz quando está com dificuldades de aprendizagem?
- Como o professor reage quando você ou um colega estão com dificuldade de aprendizagem?
- O que o CMC pode fazer para remover as barreiras à aprendizagem?

**Atividade 2:** Vamos criar uma tempestade de ideias no painel referente ao nosso entendimento sobre os pontos positivos, negativos e interessantes em relação ao termo inclusão. Vamos escrever no post-it colorido e colar no painel.

## APÊNDICE F – ROTEIRO DE TRABALHO DO QUINTO ENCONTRO DO GTT

## ROTEIRO DE TRABALHO - GTT5

**Tema:** Inclusão

**Data:** 11/04/2018

**Hora:** 14:00 às 15:00

**Objetivo:** Problematicar o conceito de inclusão e sua relação com o CMC.

**Atividade 1:** Trecho do filme **O Extraordinário**.

**Questão para debate:** O que você pensa sobre a inclusão?

- O que você pensa sobre a inclusão? ( )
- Inclusão é bom ou ruim? ( )
- O que é necessário para que uma escola seja inclusiva? ( )
- Quem é público da inclusão? ( )
- Por que pensar uma escola Inclusiva? ( )

**Atividade de Verificação:**

Observe o quadro de palavras e circule as palavras de acordo com o que for solicitado:

1. Circule de **azul** as palavras que caracterizam o Colégio Militar, para você;
2. Circule de **amarelo** as palavras que representam tudo o que você entende por Educação Especial;
3. Circule de **vermelho** as palavras te representem;

DEPENDENTE	DPAC	DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	AEE
DIREITO	MEDALHA		
CONHECIMENTO	INCLUSÃO	BULLYING	DISCIPLINA
ACESSIBILIDADE	FORMATURA	TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS	
EXCLUSÃO	HIERARQUIA	CONCURSADO	UNIFORME
EDUCAÇÃO ESPECIAL	PRECONCEITO	01	DEFICIENTE INTELECTUAL
SEÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	EXEMPLO	FO -	EMPATIA
HONRA	ADEQUAÇÕES	DEFICIÊNCIA	
INTELIGÊNCIA	DISCRIMINAÇÃO	SUPERDOTAÇÃO	ATLETA
FORÇA	ACOLHIMENTO	FLEXIBILIDADE	NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
AMPARADO	SOLIDARIEDADE	SURDO	GRADUAÇÃO
	CEGO	DIFERENÇA	DEVER
SALA DE RECURSO	DEFICIENTE FÍSICO	FO +	TDH
		APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL	

**Atividade 2:** Em uma folha em branco represente suas considerações sobre as seguintes questões: O que você pensa sobre a inclusão? O CMC é um colégio inclusivo? Por quê? Quais atitudes deveriam ser planejadas para que se possa combater a exclusão, a discriminação e tornar o CMC um colégio inclusivo?

Responda as questões da forma que preferir se expressar (através de um desenho, um texto, recorte e colagem, poema,...).

## APÊNDICE G – AUTORRETRATO DOS ESTUDANTES DA PESQUISA



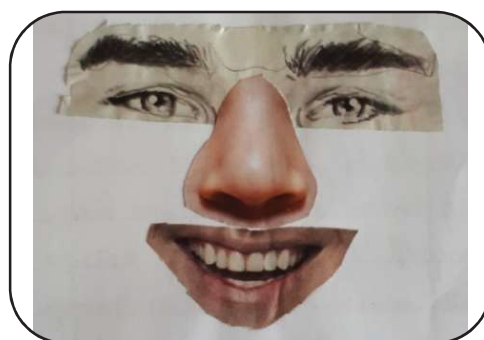
ALÍCIA



FRONTIER



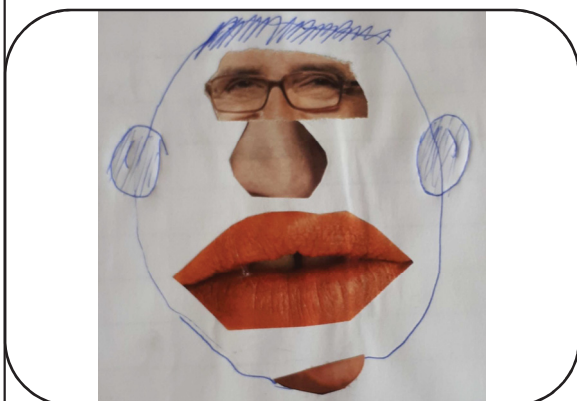
HAWKING



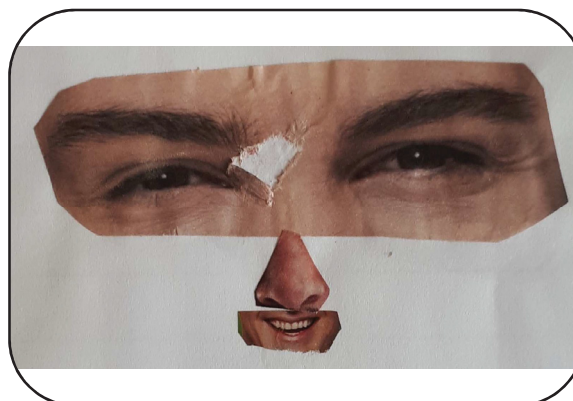
JOELTON



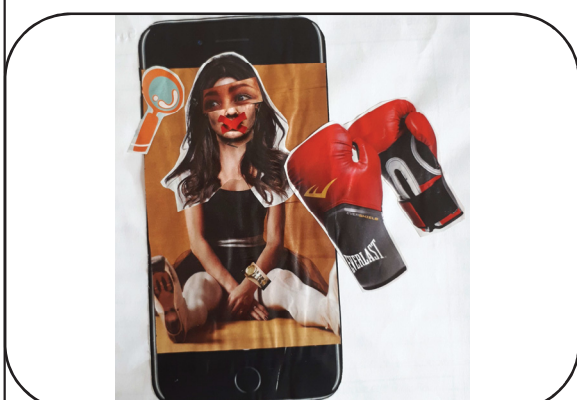
JUNIOR



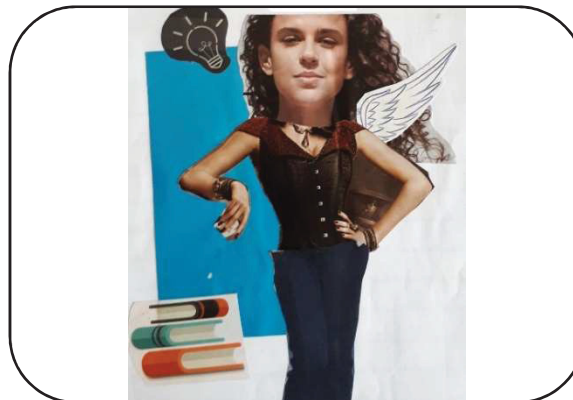
MS POTATO  
HEAD



SR FEIJÃO



SUMMER



TURQUESA

\*A estudante Annabeth não construiu o seu autorretrato.

FONTE: dados da pesquisa de campo.



## ANEXOS

### ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Política de Educação Especial Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba: A Voz dos Sujeitos Envolvidos no Processo de Inclusão

**Pesquisador:** SUELI DE FATIMA FERNANDES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74533017.2.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.333.373

##### Apresentação do Projeto:

**Título do Projeto:** A Política de Educação Especial Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba: A Voz dos Sujeitos Envolvidos no Processo de Inclusão

**Pesquisador Principal:** Professora Doutora Sueli de Fátima Fernandes

**Colaboradores (se houver):** Mestranda Cheila Dionísio de Mello

**Local de Realização:** Colégio Militar de Curitiba

**Período da Pesquisa:** Segundo semestre 2017 à segundo semestre 2018

##### Objetivo da Pesquisa:

###### Objetivo Geral:

- Conhecer, compreender e analisar as concepções e práticas que norteiam a Educação Especial e Inclusiva no Colégio Militar de Curitiba (CMC), sobretudo a partir da escuta dos relatos dos estudantes envolvidos neste processo.

###### 1.2 Objetivos Específicos:

a. Apresentar as políticas educacionais que embasam e orientam a educação especial na perspectiva inclusiva no cenário educacional brasileiro e seus desdobramentos no CMC;

b. Descrever o processo de implantação da política de educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil, mais especificamente no CMC;

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Tâneas

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR **Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41) 3380-7259

**Cel:** 99.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.333.373

- c. Conhecer a percepção dos estudantes em relação ao processo de inclusão no CMC;
- d. Analisar o discurso sobre o processo de inclusão no Colégio Militar de Curitiba, a partir dos relatos dos estudantes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O risco que os participantes, sujeitos da pesquisa, serão submetidos será o de ficar chateado(a) ou angustiado(a), ou sentirem-se intimidados ou constrangidos em conversarem sobre algumas questões que serão levantadas no grupo focal. Caso isso ocorra, a pesquisadora se compromete a esclarecer as dúvidas do participante ou se for o caso, abortar a entrevista/conversa e tentar ajudá-lo a lidar com essa situação. Além disso, poderá haver um leve cansaço após as discussões realizadas pelo grupo focal. Caso isso ocorra, o(a) participante poderá suspender imediatamente a sua participação na atividade. Hipoteticamente, os sujeitos da pesquisa estão submetidos à possibilidade de haver quebra de sigilo em relação às informações coletadas, fato que a pesquisadora se compromete a não fazer estando, inclusive, sujeita às penalidades legais da quebra de sigilo profissional.

**8.3 Qual a possibilidade da ocorrência?**

A possibilidade de existência é real uma vez que a pesquisa envolve humanos, imbuídos de sentimentos que podem vir à tona gerando situações desconfortáveis, tanto aos participantes como ao pesquisador.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não se aplica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Não há.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:**

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Tênis  
Bairro: Alto da Glória  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-7250

Cep: 80.060-340

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.333.375

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011-CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br), necessário informar o CAAE.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio)

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_977930.pdf	10/10/2017 21:24:44		Aceito
Outros	Carta_simples.docx	10/10/2017 21:21:57	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Corrigido.docx	10/10/2017 21:16:01	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido.docx	10/10/2017 21:14:50	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Corrigido.docx	10/10/2017 21:14:20	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Outros	CHECK_LIST.pdf	25/08/2017 23:08:06	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO DE RESPONSABILIDADE NO PROJETO.pdf	25/08/2017 23:01:34	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Outros	ANALISE_DE_MERITO.pdf	25/08/2017 22:59:36	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 295 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**Cel:** 90.000-240

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.333.373

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	25/08/2017 22:58:00	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	22/08/2017 20:28:29	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	22/08/2017 20:27:52	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	22/08/2017 20:27:25	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Outros	Oficio_do_pesquisador.pdf	14/08/2017 19:17:17	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	14/08/2017 19:16:06	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_INICIO_DA_PESQUISA.pdf	14/08/2017 19:15:40	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_USO_ESPECIFICO_DE_MATERIAL_EOU_DADOS_COLETADOS.pdf	14/08/2017 19:13:25	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_TORNAR_PUBLICOS_OS_RESULTADOS.pdf	14/08/2017 19:13:06	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONCORDANCIA_DOS_SERVICOS_E_ENVOLVIDOS.pdf	14/08/2017 19:11:54	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONCORDANCIA_DA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE.pdf	14/08/2017 19:10:52	CHEILA DIONISIO DE MELLO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 27 de Outubro de 2017

Assinado por:  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Tênis  
Bairro: Alto da Glória  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-7259

CNPJ: 00.000-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Sueli de Fátima Fernandes, professora doutora da pós-graduação e Cheila Dionísio de Mello, aluna da pós-graduação da Universidade Federal do Paraná queremos solicitar aos senhores responsáveis, a autorização para que o menor sob sua responsabilidade participe da presente pesquisa intitulado **A Política de educação especial inclusiva no Colégio Militar de Curitiba: a voz dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão**. Este estudo busca conhecer a percepção dos estudantes em relação ao processo de inclusão no Colégio Militar de Curitiba, a partir dos seus próprios relatos. Trata-se de uma pesquisa que faz parte do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Pedimos que você leia com atenção a proposta de participação e, ao final, assine se estiver de acordo.

Muito obrigada por sua colaboração!

---

A) O objetivo desta pesquisa é conhecer, compreender e analisar as concepções e práticas que norteiam a educação especial pela perspectiva da educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba (CMC), sobretudo a partir da escuta dos relatos dos estudantes envolvidos neste processo.

B) Caso o menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa, o mesmo estará envolvido de forma direta, uma vez que, participará de rodas de conversa, discussões, questionários e entrevistas sobre algumas temáticas disparadoras relacionadas à área de interesse, entre elas: preconceito, *bullying*, discriminação, deficiência/inclusão, etc.

C) Para tanto, o menor deverá comparecer na sala 01 de Recursos Multifuncionais, no 2º andar do Pavilhão de Ensino do Colégio Militar de Curitiba, localizado na Praça Conselheiro Thomaz Coelho, nr 01. CEP 82800-030. Tarumã, Curitiba-PR, para participar de encontros/reuniões sobre o tema em questão, o que levará aproximadamente 4 semanas.

D) É possível que o menor experimente algum desconforto, quando da discussão de alguma das temáticas acima listadas, que não lhe agradem.

E) Existe o risco de que o menor sinta algum incômodo quando das discussões e demais atividades, já que este procedimento pode causar constrangimento.

F) Os benefícios esperados com o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na perspectiva de que este estudo sirva de subsídio teórico e bibliográfico para outras pesquisas que sejam desenvolvidas nesta área de conhecimento, bem como possa contribuir para o desenvolvimento de melhorias nas propostas pedagógicas dos Colégios Militares e no atendimento dos alunos público-alvo desta modalidade de ensino. Nem sempre você, nem o menor sobre sua responsabilidade, serão diretamente beneficiados com o resultado da pesquisa, mas poderão contribuir para o avanço científico.

G) As pesquisadoras Sueli de Fátima Fernandes e Cheila Dionísio de Mello, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Reitoria da UFPR, localizada na Rua XV de Novembro, 1299 - Centro, Curitiba - PR, 80060-000. Telefone: (41) (41) 3361-0555, e no e-mail falarcomcheila@hotmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que os senhores responsáveis, possam ter e fornecer-lhe as informações que queiram, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

H) A participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais que ele faça parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Rubrica:
----------

I) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, isto é, Sueli de Fátima Fernandes – orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade do menor sob sua responsabilidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

J) O material obtido – questionários, imagens e textos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será devidamente destruído/descartado, ao término do estudo, dentro de 3 anos.

K) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

L) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.



M) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper participação do menor sobre minha responsabilidade, a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, 14 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável Legal do Participante

\_\_\_\_\_  
**Cheila Dionísio de Mello**  
(Mestranda e pesquisadora responsável)

\_\_\_\_\_  
**Sueli de Fátima Fernandes**  
Professora Orientadora e pesquisadora principal responsável pelo projeto

## ANEXO C – TALE

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto:** A Política de educação especial inclusiva no Colégio Militar de Curitiba: a voz dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão

**Pesquisador Responsável:** Cheila Dionísio de Mello

**Local da Pesquisa:** Sala 01 de Recursos Multifuncionais, no 2º andar do Pavilhão de Ensino do Colégio Militar de Curitiba.

**Endereço:** Praça Conselheiro Thomaz Coelho, nº 01. CEP 82800-030. Tarumã, Curitiba-PR.

**O que significa assentimento?**

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Rubrica:
----------

**Informação ao participante**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de conhecer, compreender e analisar as concepções e práticas que norteiam a educação especial pela perspectiva da educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba (CMC).

Esta pesquisa é importante porque visa realizar uma análise reflexiva com base no discurso dos estudantes do CMC em relação ao processo de inclusão, a fim de entender como está sendo percebido e compreendido este processo. Bem como, ser um subsídio teórico e bibliográfico para o desenvolvimento de outras pesquisas nesta área de conhecimento.

Os benefícios esperados com o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na perspectiva de que este estudo sirva de subsídio teórico e bibliográfico para outras pesquisas que sejam desenvolvidas nesta área de

conhecimento, bem como possa contribuir para o desenvolvimento de melhorias nas propostas pedagógicas dos Colégios Militares e no atendimento dos alunos público-alvo desta modalidade de ensino. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

O estudo será desenvolvido na sala de recursos do CMC, com um grupo pequeno de estudantes, no qual você participará de rodas de conversa, discussões, questionários e entrevistas sobre algumas temáticas disparadoras relacionadas à área de interesse, entre elas: preconceito, *bullying*, discriminação, exclusão, deficiência/inclusão, etc.

### **Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?**

Caso você aceite participar, será necessário comparecer na sala 01 de Recursos Multifuncionais, no 2º andar do Pavilhão de Ensino do Colégio Militar de Curitiba, localizado na Praça Conselheiro Thomaz Coelho, nr 01. CEP 82800-030. Tarumã, Curitiba-PR, para participar de encontros/reuniões sobre os temas em questão. A pesquisa terá duração de aproximadamente um mês com aproximadamente um encontro semanal. Caso, em qualquer momento, você sinta algum desconforto, constrangimento e ou incômodo quando da discussão de alguma das temáticas acima listadas, poderá manifestar-se solicitando a saída da atividade.

Rubrica:
----------

### **Contato para dúvidas**

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe: Sueli de Fátima Fernandes e Cheila Dionísio de Mello, pelo telefone (41) 3361-0555 ou no endereço da Reitoria da UFPR, localizada na Rua XV de Novembro, 1299 - Centro, Curitiba - PR, 80060-000.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

## DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, 14 de agosto de 2017.

---

Assinatura do Adolescente

---

**Cheila Dionísio de Mello**  
(Mestranda e pesquisadora responsável)

---

**Sueli de Fátima Fernandes**  
Professora Orientadora e pesquisadora principal responsável pelo projeto

**Cronograma de alcance das Metas do Marco Operacional – SCMB**

METAS <sup>1</sup>	SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL – 2015 / 2020													
	CMB	CMBH	CMC	CMCG	CMF	CMJF	CMM	CMPA	CMR	CMRJ	CMS	CMSM		
1	2020	2018	2018	2020	2018	2018	2020	2018	2018	2020	2018	2018	2018	2018
2 <sup>2</sup>	2020	2018	2016	2018/20	2018	2018	2018/20	2018/20	2018	2020	2018	2018	2018/20	2018/20
3	2020	2018	2018	2020	2018	2018	2020	2018	2018	2020	2018	2018	2018	2018
4	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
5	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
6	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
7	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
8	2016	2016	2020	2020	2020	2020	2020	2018	2020	2018	2020	2020	2020	2020
9	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010
10	2020	2018	2018	2020	2018	2018	2020	2018	2018	2020	2018	2018	2018	2018
11	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18
12	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
13	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18
14	2020	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18	2016/18
15	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016

Legenda:

- prazo máximo até 05 anos
- prazo médio até 03 anos
- prazo mínimo até 01 ano

Obs: (1) as datas supramencionadas referem-se ao ano limite para o alcance das metas, devendo ser entregues até o mês de dezembro desses anos;  
 (2) a meta está condicionada a diferentes instalações e diferentes realidades. O cronograma acima prevê prazo médio estimado a partir do marco situacional (p.24).

